

Volumen 37, número 1 (enero), 2019

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

The logo consists of the letters 'Rie' in a bold, white, outlined font. The 'R' is tall and blocky, the 'i' is smaller and has a square dot, and the 'e' is rounded and lowercase.

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU 724-1996

<http://revistas.um.es/rie/>

El Comité editorial tiene el placer de anunciar que la Revista de Investigación Educativa (RIE) ha sido aceptada para su indexación en el Emerging Sources Citation Index, la nueva edición de Web of Science. Los contenidos de este índice están siendo evaluados por Thomson Reuters para su inclusión en Science Citation Index Expanded™, Social Sciences Citation Index®, y Arts & Humanities Citation Index®. Web of Science se diferencia de otras bases de datos por la calidad y solidez del contenido que proporciona a los investigadores, autores, editores e instituciones. La inclusión de RIE en el Emerging Sources Citation Index pone de manifiesto la dedicación que estamos llevando a cabo para proporcionar a nuestra comunidad científica con los contenidos disponibles más importantes e influyentes.

Un saludo y muchas gracias



DIRECCIÓN EDITORIAL Y DISTRIBUCIÓN

Editora adjunta: Dra. Pilar Martínez Clares
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación – Universidad de Murcia
30100 Campus de Espinardo (Murcia) – ESPAÑA
E-mail: rie@um.es

SUSCRIPCIÓN

Facultad de Filosofía y CC de la Educación
Universidad de Valencia, Av. Blasco Ibáñez, 30
C.P. 46010 – Valencia (España)
E-mail: natividad.orellana@uv.es – Telf.: +34 963 86 44 30

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN

Compobell, S.L. Murcia

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU 724-1996

WEB: RIE <http://revistas.um.es/rie/>

AIDIPE www.uv.es/aidipe/



Síguenos en Facebook: <https://www.facebook.com/revistaRIE/>

Revista de Investigación Educativa

Volumen 37, número 1 (enero), 2019

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR /DIRECTOR

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

EDITORA ADJUNTA /DIRECTORA AJUNTA

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

EDITORES DE SECCIÓN

Dra. Rocío Jiménez Cortés (Universidad de Sevilla-España)

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

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

Dña. Michelle Christine Bishop (Estados Unidos)

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

Dr. Vicente López Chao (Universidad de Almería-España)

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

RELACIONES INSTITUCIONALES, INTERNACIONALES E INDEXACIÓN

Dña. 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. Olga Buzón Castilla (Universidad de Sevilla-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^a Josefa Mosteiro García (Universidad de Santiago de Compostela -España)
 Dr. Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada-España)
 Dra. M^a Jesús Perales Montolio (Universidad de Valencia-España)
 Dr. Eduardo Romero Sánchez (Universidad de Murcia-España)
 Dra. María Jesús Rodríguez Entrena (Universidad de Murcia-España)
 Dr. Manuel Rodríguez López (Universidad de Sevilla-España)
 Dr. Javier Rodríguez Santero (Universidad de Sevilla-España)
 Dra. Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia-España)
 Dra. Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería-España)
 Dra. 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

Dña. 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. Jose Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo)

TESORERA

Dra. Natividad Orellana Alonso (Universidad de Valencia)

REPRESENTANTE DE AIDIPE EN EERA

Dr. Eduardo García Jiménez (Universidad de Sevilla)

REPRESENTANTE RIE

Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidade da Coruña)

REPRESENTANTE RELIEVE

Dr. Francisco Aliaga Abad (Universidad de Valencia)

REPRESENTANTE ORGANIZADOR DEL XIX CONGRESO DE AIDIPE

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

DELEGADO TERRITORIAL ANDALUCÍA

Dr. Daniel González González (Universidad de Granada)

DELEGADO TERRITORIAL CANARIAS

Dra. Remedios Guzmán Rosquete (Universidad de La Laguna-España)

DELEGADA TERRITORIAL CATALUÑA

Dra. Assumpta Aneas Álvarez (Universidad de Barcelona)

DELEGADA TERRITORIAL GALICIA

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

DELEGADO TERRITORIAL MADRID

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

DELEGADA TERRITORIAL MURCIA

Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia)

DELEGADO TERRITORIAL PAÍS VASCO

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

DELEGADO TERRITORIAL RUTA DE LA PLATA

Dr. José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo)

DELEGADA TERRITORIAL VALENCIA

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

DELEGADA TERRITORIAL CHILE

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

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

CONSEJO ASESOR NACIONAL

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

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)

Dr. Benito Codina Casals (Universidad de La Laguna-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. Jerónima Ipland García (Universidad de Huelva-España)
Dra. Carmen Jiménez Fernández (UNED-España)
Dr. Jesús Jornet Meliá (Universidad de Valencia-España)
Dr. Luis Lizasoain Hernández (Universidad del País Vasco-España)
Dr. José Francisco Lukas Mújica (Universidad del País Vasco-España)
Dra. M^a Ángeles Marín Gracia (Universidad de Barcelona-España)
Dr. Joan Mateo Andrés (Universidad de Barcelona-España)
Dr. Mario De Miguel Díaz (Universidad de Oviedo-España)
Dr. Ramón Mínguez Vallejos (Universidad de Murcia-España)
Dra. María Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla-España)
Dra. Nuria Pérez Escoda (Universidad de Barcelona-España)
Dra. María del Henar Pérez Herrero (Universidad de Oviedo-España)
Dra. María Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada-España)
Dr. Delio Del Rincón Igea (Universidad de León-España)
Dra. M^a José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca-España)
Dr. Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz-España)
Dra. M^a Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona-España)
Dr. José María Román Sánchez (Universidad de Valladolid-España)
Dra. Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla-España)
Dr. Honorio Salmerón Pérez (Universidad de Granada-España)
Dra. M^a Paz Sandín Esteban (Universidad de Barcelona-España)
Dr. Karlos Santiago Etxeberria (Universidad del País Vasco-España)
Dr. Luis Martín Sobrado Fernández (Universidade Santiago de Compostela-España)
Dr. Jesús Suárez Rodríguez (Universidad de Valencia-España)
Dr. Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca-España)
Dr. Conrad Vilanou Torrano (Universidad de Barcelona-España)

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

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

Dr. Alfredo Cuéllar (Universidad del Fresno (California-Estados Unidos)
 Dra. Fátima Cunha Ferreira Pinto (Fundación Cesgranrio – Río de Janeiro, Brasil)
 Dr. 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)
- LATININDEX (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)

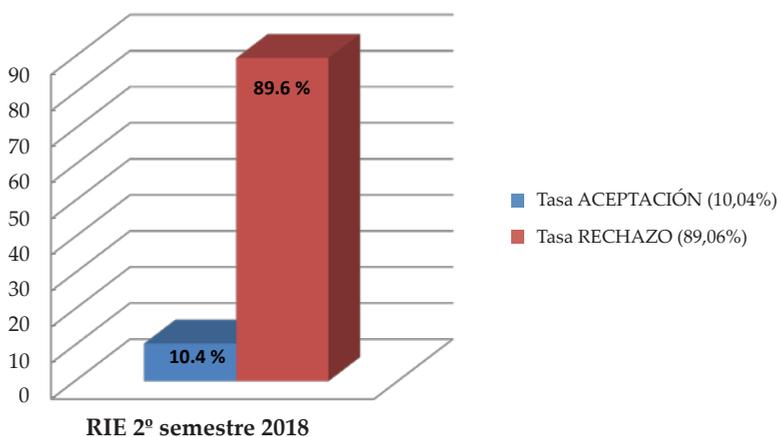
CATÁLOGOS NACIONALES

- 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

<https://revistas.um.es/rie/reviewerIndex>

TASA DE ACEPTACIÓN/RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista de Investigación Educativa

Volumen 37, número 1 (enero), 2019

Editorial.....	11
<i>Pilar Martínez Clares</i>	
Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa.....	15
<i>Tomás Escudero Escorza</i>	
Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa.....	39
<i>Renata Clerici y Lorenza Da Re</i>	
Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación.....	57
<i>Pilar Martínez Clares, Cristina González Lorente y Nuria Rebollo Quintela</i>	
Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión.....	75
<i>Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Terrón-Caro y M^a Carmen Monreal Gimeno</i>	
Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria.....	93
<i>Federico Pulido Acosta y Francisco Herrera Clavero</i>	
¿Por qué las instituciones de educación superior deben apostar por la marca?..	111
<i>Javier Casanoves Boix, Inés Küster Boluda y Natalia Vila López</i>	
Aplicación de la metodología Delphi a la identificación de factores de éxito en el emprendimiento.....	129
<i>Inmaculada Martínez-García, M. Teresa Padilla-Carmona y Magdalena Suárez-Ortega</i>	
Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. . .	147
<i>Daniel Rodríguez Rodríguez y Remedios Guzmán Rosquete</i>	

Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria	163
<i>Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino y Miren Zubeldia</i>	
La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano	181
<i>Diego González-Rodríguez, María-José Vieira y Javier Vidal</i>	
Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas	201
<i>Federico Báez Mirón, Félix Zurita Ortega, Asunción Martínez Martínez y M^a. Luisa Zagalaz Sánchez</i>	
Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años)	217
<i>Ana María Mendioroz Lacambra y Pilar Rivero Gracia</i>	
El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid	231
<i>Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla y Judit Ruiz-Lázaro</i>	
Las tutorías académicas en carreras de ingeniería: una visión actual	251
<i>Manuel Solaguren-Beascoa Fernández y Laura Moreno Delgado</i>	
Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria .	269
<i>Isabel M^a Vázquez Romero y Ángeles Blanco-Blanco</i>	

Revista de Investigación Educativa

Volume 37, number 1 (january), 2019

Editorial.....	11
<i>Pilar Martínez Clares</i>	
Teacher evaluation as a direct path towards the improvement of educational quality	15
<i>Tomás Escudero Escorza</i>	
Effectiveness assessment of a formative tutoring programme	39
<i>Renata Clerici & Lorenza Da Re</i>	
Employability Skills: A Structural Equation Model at the Faculty of Education	57
<i>Pilar Martínez Clares, Cristina González Lorente & Nuria Rebollo Quintela</i>	
Primary education and romani girl students. Analysis of the social barriers in environments of exclusion	75
<i>Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Terrón-Caro & M^a Carmen Monreal Gimeno</i>	
Opposite emotional states as a predictor of academic achievement in high school.....	93
<i>Federico Pulido Acosta & Francisco Herrera Clavero</i>	
Why should higher education institutions invest in branding?	111
<i>Javier Casanoves Boix, Inés Küster Boluda & Natalia Vila López</i>	
Applying Delphi method to identification of success factors in entrepreneurship	129
<i>Inmaculada Martínez García, M. Teresa Padilla Carmona & Magdalena Suárez Ortega</i>	
Academic achievement of adolescents declared at risk.....	147
<i>Daniel Rodríguez Rodríguez & Remedios Guzmán Rosquete</i>	

School Adjustment and Academic Self-concept in Secondary Education	163
<i>Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino & Miren Zubeldia</i>	
The perception of Primary and Secondary School teachers about the variables that influence Early School Leaving	181
<i>Diego González-Rodríguez, María-José Vieira & Javier Vidal</i>	
Psychometric analysis and diagnosis relationships of emotional intelligence and leadership in teachers of regulated education	201
<i>Federico Báez Mirón, Félix Zurita Ortega, Asunción Martínez Martínez & M^a. Luisa Zagalaz Sánchez</i>	
Components and dimensions that characterize a good practice in Early Childhood Education (0-3 years)	217
<i>Ana María Mendioroz Lacambra & Pilar Rivero Gracia</i>	
Social climate in educational centers: perception of teachers in Compulsory Secondary Education in the Community of Madrid	231
<i>Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla & Judit Ruiz-Lázaro</i>	
Academic tutoring in engineering careers: a current view	251
<i>Manuel Solaguren-Beascoa Fernández & Laura Moreno Delgado</i>	
Sociocognitive factors associated with the choice of scientific-mathematical studies. A differential analysis by genre and course in Secondary Education . . .	269
<i>Isabel M^a Vázquez Romero & Ángeles Blanco-Blanco</i>	

EDITORIAL

Me gustaría aprovechar la oportunidad que me ofrece la Revista al redactar esta Editorial, para reflexionar con Uds. sobre algo que últimamente me inquieta, en estos tiempos difíciles para la Universidad, cuando desde los medios se cuestiona su rigor, cuando por intereses políticos se pone en entredicho la Universidad pública y cuando la misma producción científica parece haber perdido su credibilidad.

¿Cuál es la verdadera misión de la Universidad en el S. XXI? La primera vez que me hice esta reflexión, hace ya algunos años, encontré en la lectura de “Misión de la Universidad”, de Ortega y Gasset (1930) algunas respuestas que me resultaron muy clarificadoras y que entonces, como ahora, comparto plenamente.

La misión fundamental de la educación universitaria es la transmisión y el fomento de la cultura, o lo que este ensayista denominaba «el sistema vital de las ideas en cada tiempo». Es decir, la filosofía que puede guiar a las personas por el rumbo de la vida, en épocas de confusión, en tiempos difíciles o inciertos como los actuales. Para Ortega y Gasset, la cultura es lo contrario al atavío exterior, es lo que “salva del naufragio vital”:

La vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero su mente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento: trabaja por encontrar en la selva vías, caminos; es decir: ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas es la cultura en el sentido verdadero de la palabra... Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento (Ortega y Gasset, 1930, p. 16).

Sin perder de vista esta gran misión, ¿qué hacer en tiempos difíciles?; no debemos perder la tradición pero hemos de avanzar con la evolución de los tiempos. La realidad acelerada e incierta que vivimos en los albores del S. XXI, pone en cuestión su profunda razón de ser, pese a que se reconoce en ella a una institución esencial para el desarrollo de una sociedad y de una economía donde el conocimiento debe jugar un papel central en la promoción del bienestar.

A menudo, sin embargo, el descubrimiento de ese conocimiento y su transmisión a la sociedad se relega a un segundo plano por mor de la necesidad de la rápida difusión de sus resultados con el fin de cumplir los criterios –cada vez más endurecidos o inalcanzables– impuestos para acceder o mantenerse en la Universidad, al tiempo que se diluye la identidad de la propia institución universitaria. Pero ¿cuál es la identidad de la Universidad?

Castells (2003) afirma que identidad es un proceso de construcción de sentido que atiende a un atributo cultural, al cual se le da prioridad sobre el resto de las fuentes

de sentido. Y, en efecto, si algo ha de caracterizar a la Universidad es su identidad; la que permite el diálogo universitario y el pensamiento crítico junto a la libertad académica; la Universidad como instancia fundamental de construcción social está llamada a dialogar consigo misma, a repensarse y responder a su propia búsqueda del conocimiento.

En un futuro presente, si tenemos universidades será porque el cultivo del saber no sólo es necesario para quienes acceden a ella, sino porque de ese saber dependerá lo que puedan hacer y forjar en su vida, pues lo aprendido ha de ser relevante en su vida y actuación cotidiana, como afirma un proverbio hindú, nuestros actos siguen a nuestros pensamientos como la rueda del carro sigue a la pezuña del buey.

La universidad debe generar nuevas ideas, nuevas formas de concebir y comprender la existencia y nuevas herramientas de transformación de la realidad. En su génesis de pensamiento universal, el método escolástico como método de enseñanza –lectio, quaestio y disputatio– debería ser la esencia de la interrelación universitaria (docentes y alumnos), donde el papel del estudiante es pensar, dudar, criticar, discutir e incluso re-pensar el saber compartido por el docente para transformar la sociedad, porque la formación nos tiene que hacer reflexivos, críticos y libres. Pero lo cierto y verdad es que la Universidad de hoy se caracteriza por su dedicación casi exclusiva a la investigación, aletargando el saber, el conocimiento, en definitiva hipotecando su misión tradicional, la cultura.

La Universidad se describe a menudo como la morada de la ciencia y de los científicos y actualmente ser docente en la misma supone alternar dos funciones indisolubles; la administración de la vida académica y la investigación orientada a resultados (a la evidencia). Actualmente, la persistencia o supervivencia en la Universidad depende del impacto de nuestras publicaciones según estándares de calidad, en detrimento de nuestra curiosidad, imaginación y constancia. La investigación no ha de ser simplemente una actividad entre otras muchas, que se puede escoger o no. Muy al contrario, la investigación y la formación investigadora constituyen cada vez más la razón principal de la Universidad. La función investigadora ha llegado a convertirse en el sello de la Universidad.

Desde esta perspectiva cabe preguntarse si las revistas científicas nacen con el afán de difundir el avance del conocimiento y si verdaderamente contribuyen a la ciencia. La realidad nos indica que no siempre es así. Desde nuestra Revista de Investigación Educativa, y como su editora adjunta, puedo afirmar que intentamos que así sea. Son muchos los filtros y evaluaciones de pares por los que pasan cada uno de los artículos que nos llegan hasta que ven la luz en las páginas de nuestra Revista para que el conocimiento científico avance y se puedan dar a conocer a la comunidad de una manera transparente. La publicación científica es mucho más que una visión instantánea de lo que ocurre en un momento dado en la investigación: es, o debería ser, un repertorio global del conocimiento científico. Cuando se publica, cada artículo expande la biblioteca de la literatura científica que está disponible para todos nosotros, docentes e investigadores y ello contribuye a la base del conocimiento general de la ciencia y de la cultura.

En este número se presentan 15 artículos que son prueba de ello, encabezado por la reflexión que hace el Dr. Tomas Escudero sobre la Evaluación del profesio-

rado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa donde presenta y defiende la evaluación del profesorado como una faceta muy relevante de la investigación evaluativa en educación, con un gran potencial para fortalecer y mejorar diversos aspectos de la calidad educativa. Le sigue un artículo internacional de la Universidad de Padua y a continuación se incluyen diferentes artículos de distintas Universidades españolas, que dan muestra del estado de sus investigaciones y, por tanto, de los temas que les preocupan, con el afán de contribuir al avance científico y al progreso de nuestra ciencia y cultura.

Sin lugar a dudas la ciencia es también parte de nuestra cultura y es labor de todos contribuir a que la Universidad tenga una buena conexión con la sociedad donde se inserta, a través de la calidad, transparencia y eficacia del saber (la cultura) y la investigación, sin abandonar la lógica del discurso.

Referencias

- Castells, M. (2003). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (vol. II, 2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.

Pilar Martínez Clares
Editora Adjunta de la Revista de Investigación Educativa

Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa

Teacher evaluation as a direct path towards the improvement of educational quality

Tomás Escudero Escorza¹

Catedrático Emérito del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Zaragoza

Resumen

El artículo presenta y defiende la evaluación del profesorado como una faceta muy relevante de la investigación evaluativa en educación, con un gran potencial para fortalecer y mejorar diversos aspectos de la calidad educativa, si el proceso de evaluación se lleva a cabo y se contextualiza adecuadamente, siguiendo los principios y características de la evaluación defendidas en numerosas publicaciones científicas de importantes expertos nacionales e internacionales. En el artículo se fundamenta la evaluación correcta analizando aspectos importantes como los enfoques modélicos, los ámbitos y contenidos, los objetivos y decisiones, las fuentes y metodologías y las normativas. El artículo también señala el importante papel en la investigación sobre este tema que han tenido y tienen los profesores del área MIDE de las universidades españolas y la gran cantidad y calidad de las publicaciones sobre ello recogidas en las revistas científicas promovidas por su asociación investigadora AIDIPE.

Palabras clave: profesorado; evaluación; consecuencias; calidad.

Correspondencia: Tomás Escudero Escorza, tescuder@unizar.es, Universidad de Zaragoza, Departamento de Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, C/Pedro Cerbuna, 12, 50009, Zaragoza (España).

Abstract

Teacher evaluation is a very relevant area of research in education. It offers a great potential to strengthen features of educational quality whether it is carried out while being adequately contextualized, by following the principles and characteristics of the evaluation defended in numerous scientific publications of main international experts. In order to base the correct evaluation, important aspects such as the model approaches, the scopes and contents, the objectives and decisions, the sources and methodologies and the regulations are analysed. In addition, the important role of teachers in the area of Research Methods and Diagnosis in Education (MRDE) belonging to Spanish universities, as well as the large quantity and quality of publications on this subject in scientific journals promoted by his research association AIDIPE.

Keywords: teachers; evaluation; consequences; quality.

I. Introducción y contextualización de la evaluación del profesorado

En materia de desarrollo educativo y social en general, la investigación evaluativa ha ido tomando cada vez más relevancia en las últimas décadas como vehículo para asegurar y fortalecer la calidad (Escudero, 2003, 2006a, 2016a; Weiss, 1998) y también es cierto que el ámbito educativo y sus planteamientos teórico-prácticos han sido claves para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación evaluativa (Escudero, 2005-2006, 2006b, 2010, 2011).

Esta realidad ha sido manifiesta entre el profesorado de nuestra área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), con muchísimos ejemplos de investigaciones y publicaciones relacionadas con la evaluación de programas e instituciones educativas, profesores y otros aspectos relevantes de la educación. Las dos importantes revistas (Aliaga, 2014) de nuestra Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE) y esta Revista de Investigación Educativa (RIE) son un magnífico ejemplo de dicha realidad y un buen instrumento para fortalecer el conocimiento y situación de la investigación evaluativa y la calidad en educación (Muñoz & Espiñeira, 2010). En un reciente análisis bibliométrico de RIE entre 2000 y 2012, se demuestra que la evaluación de programas, centros y profesores es la temática más tratada, con el 18,6% de los artículos (Ariza & Quevedo-Blasco, 2013). Un ejemplo importante es el vol. 18, nº 2 de RIE del año 2000, número monográfico sobre evaluación de programas educativos, coordinado por nuestro querido compañero el profesor Ramón Pérez Juste, en el que aparecen 35 artículos mayoritariamente de profesores del área MIDE.

La evaluación de personal es uno de los ámbitos fundamentales de la investigación evaluativa y en educación son los profesores el objeto más importante y con más tradición y esfuerzos de este ámbito investigador, por su relevante incidencia en su calidad y de los sistemas e instituciones educativas. Pero no debemos olvidar que es también una temática de las más conflictivas para su puesta en marcha y la toma de decisiones a posteriori. Algunos conocidos investigadores en este terreno declararon que existían pocos ejemplos prácticos de evaluación de los profesores que

puedan considerarse correctos y efectivos (Scriven, 1981; Wise, Darling-Hammond, McLaughlin & Bernstein, 1985) y de ahí la importancia que tiene que el profesorado tenga un pensamiento adecuado y una conducta positiva con su evaluación (Mateo, Escudero, De Miguel, Mora & Rodríguez, 1995, 1996a), mostrando interés sobre los procedimientos que se utilizan y los que deberían utilizarse, para beneficiarse de su evaluación (Nevo, 1994), romper la imagen de la evaluación como algo contra el profesorado, sustituyéndola por otra a su favor y de su actuación profesional.

La investigación ha demostrado que la evaluación del profesorado es un camino directo hacia la mejora educativa, pero teniendo siempre en cuenta que se trata de un proceso tan importante como delicado (Escudero, 2016b, 2018; Mateo, Escudero, De Miguel, Mora & Rodríguez, 1996b; Villa, 1985), pues es necesario establecer y respetar claramente los objetivos de la evaluación, seleccionar y aplicar correctamente desde el punto de vista académico y social las metodologías, las técnicas y los indicadores empleados en la misma y contextualizar adecuadamente el proceso y la valoración de los resultados. Los problemas se suelen centrar en la definición de los criterios de calidad del profesorado, en los propósitos y consecuencias de la evaluación y en la aceptación y colaboración del profesorado. El problema es más práctico que teórico, pues, aunque pueden existir todavía algunos problemas de fundamentación de la evaluación, el panorama es más rico y sólido que las prácticas evaluadoras (Mateo, 1993).

La actividad profesional de todos los individuos, y por supuesto la de los profesores, se puede evaluar desde dos perspectivas, desde sus destrezas y desde los resultados de su trabajo. Las primeras se suelen configurar como las características y cualidades personales, por una parte, y como las conductas que muestra y actividades que realiza. Además, se examinan los resultados de su actividad. Los sistemas de evaluación se focalizan en una perspectiva o en otra, o en alguna combinación de ambas (Escudero, 2005, 2006a). En esta práctica surge el debate sobre el uso del rendimiento de los alumnos como medida principal de la efectividad del profesor, defendido por administradores y políticos, pero no por los expertos en evaluación, pues no es responsabilidad total del profesorado porque no tienen control directo de ello, pues depende en gran medida de las características y actividad de los alumnos. Por ello, estas puntuaciones deben utilizarse siempre delicadamente y con otras medidas de la evaluación.

Lo que sí pueden controlar en gran medida los profesores es el desarrollo de sus destrezas hasta donde permitan sus capacidades y sus conductas profesionales. Estas destrezas y conductas no aseguran totalmente la calidad del sistema educativo, pero sí son una condición necesaria. Además, su evaluación sí que ofrece pautas para introducir mejoras y cambios, algo que, como indican Stufflebeam y Shinkfield (1987), es el propósito más importante de la evaluación. Lógicamente, las cualidades y las conductas de los profesores son un contenido obligado en su evaluación, sobre todo si tiene alguna orientación formativa, pero también en los enfoques sumativos, sobre todo en los de tipo promocional. También es importante para las evaluaciones que las recompensas no sean limitadas en número, que se fortalezcan los incentivos para el trabajo en equipo, que se analice la adecuación de las competencias y conductas con el contexto en el que se actúa y que se evite limitar la validez del diagnóstico evaluativo, sustentándolo de manera excesiva o única en datos cuantitativos.

2. Modelos de evaluación

La evaluación de los profesores se lleva a cabo con diferentes modelos de fundamentación teórica y aproximación práctica, según las circunstancias concretas de la evaluación que se trate (Marczely, 1992).

La identificación y valoración de los rasgos y conductas del profesorado es un modelo evaluativo importante y frecuente para describir la enseñanza efectiva y las conductas específicas relacionadas con la buena instrucción. Lógicamente, este enfoque cuenta con la posibilidad de apoyo de escalas de evaluación cuantitativas y cualitativas.

La evaluación centrada en los objetivos instructivos es otro modelo relevante y sugiere vías para la mejora (Popham, 1973), pero su utilización es discreta porque el rendimiento académico de los alumnos desborda el control completo del profesorado y, consecuentemente, no es bien aceptado por el profesorado como criterio evaluador.

La evaluación del proceso de enseñanza, se apoya en la consideración de los aspectos que la investigación ha venido mostrando como enseñanza efectiva, tales como preparación, diseño, objetivos, métodos, control de aprendizaje, práctica guiada, práctica independiente, etc. Este modelo no es muy utilizado, pero, como dice Wolfe (1987), tiene suficientes potencialidades como para tener una mayor utilización.

Boyan y Copeland (1978) describen el modelo centrado en las preocupaciones del profesor como una oportunidad para que los profesores analicen su propio progreso como profesionales y busquen apoyos para la mejora. Los profesores evalúan su propio rendimiento y establecen sus propios objetivos a partir de ello. La autoevaluación es un elemento clave en el modelo.

La mezcla de dos o más enfoques de evaluación conforma el denominado modelo ecléctico, importante y útil para tomar decisiones de mejora.

Scriven (1995) analiza los diferentes enfoques de evaluación del profesorado, reconociendo que todos tienen algunos problemas y resaltando que los que tienen más probabilidad de éxito son los modelos híbridos y pragmáticos, en los que se mezclan distintos modelos simples, tanto de método como de criterio. Este autor resalta la evaluación de los deberes genéricos del profesor y los específicos del tipo y del puesto de trabajo concreto en el que se está ejerciendo la docencia. En su guía teórico-práctica de evaluación de profesores, Shinkfield y Stufflebeam (1997), ofrecen también un amplio listado de modelos de evaluación de profesores elaborado en el CREATE (Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation), que son denominados por su característica más distintiva.

Con independencia de la aproximación modélica que se tome, conviene tener en cuenta algunas orientaciones básicas para fortalecer la calidad de la evaluación. Peterson (1995), por ejemplo, resalta como importantes el énfasis de la buena docencia, las razones de la evaluación, la integración del profesorado en la acción evaluadora, la utilización de diversos evaluadores, limitando las funciones de los directivos administrativos y la utilización de suficientes fuentes, variables y tiempo para fundamentar adecuadamente los juicios sobre los profesores.

3. Ámbitos de actuación y decisión de contenidos en la evaluación

Buena parte de las complejidades que rodean la evaluación de profesores se deben a la multiplicidad de ámbitos en la que debe tener lugar y de decisiones que debe fundamentar. Stufflebeam (1991) señala que estos ámbitos están en el terreno de la preparación, práctica y perfeccionamiento profesional de los profesores y, dentro de cada uno de ellos, en aspectos relacionados con la selección, participación y resultados de los planes específicos en cada caso. Una síntesis de todos estos ámbitos es recogida en el capítulo de fundamentación teórica de nuestro estudio de la evaluación del profesorado de secundaria (Mateo, Escudero, De Miguel, Mora & Rodríguez, 1996a), señalando el conjunto de los más importantes ámbitos de actuación y de decisión en la evaluación de profesores y, en general, de todo el personal educativo. Sin embargo, es evidente que no todos los ámbitos son igual de importantes y relevantes en cuanto a su significado en materia de planificación educativa. En general, cuando se habla de evaluación de profesores, se enfatiza especialmente la evaluación relativa al área de la práctica profesional, pero es importante aclarar que, en conjunto, la evaluación de profesores es mucho más que la evaluación de su práctica y que también incide en su formación previa y en su perfeccionamiento y formación continuada.

La identificación de los contenidos apropiados para la evaluación es una faceta crítica y una tarea especialmente compleja desde los puntos de vista conceptual y empírico (Dwyer, 1994). La clave de este problema está en la falta de un criterio único de definición de buen profesor, que permita focalizar perfectamente su evaluación. Consecuentemente con lo anterior y aun dentro de las imprecisiones apuntadas, la práctica de la evaluación se mueve alrededor de contenidos ubicados en tres ámbitos claros, lo que el profesor es, lo que hace y lo que consigue. Los tres ámbitos tienen sus limitaciones, pero los tres son considerados importantes y complementarios por la falta de ese criterio nítido de buen profesor. El ámbito de lo que el profesor es, de lo que sabe, es el ámbito de su competencia, el de lo que hace es el ámbito profesional y el de lo que consigue es el ámbito de la productividad, entendida esta como contribución al aprendizaje del alumno y no como rendimiento del alumno (Schallock, Cowart & Staebler, 1993).

Partiendo de estos planteamientos se han ofrecido en la literatura muchos listados de aspectos que deben ser valorados en la evaluación de los profesores. Así, por ejemplo, Scriven (1988 y 1994) llevó a cabo un análisis detallado de los deberes del profesor que describen su trabajo, su profesión, y que deben ser el contenido básico en su evaluación. Los deberes señalados son: el conocimiento de la materia, la competencia instruccional en comunicación, gestión, programación y desarrollo, la competencia evaluativa, la actitud profesional y utilización de los recursos disponibles y la relación con el centro y la comunidad.

Una de las aproximaciones más completas en este terreno es la ofrecida por Schallock et al. (1993), partiendo del análisis de productividad y efectividad docente y de la necesaria revisión de estos conceptos, enmarcando los contenidos que se tienen en cuenta en la evaluación de los profesores. Estos conceptos son los siguientes:

- A. Conocimiento docente. Preparación en aquellas materias relacionadas con su profesión. Materia a enseñar, pedagogía, psicología del desarrollo, etc. Se evalúa con tests y entrevistas.
- B. Destrezas docentes. Medios que los profesores usan para aplicar su preparación para la docencia; métodos y técnicas didácticas, estímulos, etc. Se evalúa observando la conducta en el aula o en situaciones de simulación.
- C. Competencia docente. Preparación específica para cumplir de manera adecuada con las responsabilidades y las funciones profesionales tales como diseño y planificación docente, motivación de los estudiantes, orientación y control del progreso de los estudiantes, trabajo con los colegas, administradores y padres. Se evalúa observando a los profesores y a sus alumnos en el contexto escolar y con entrevistas a colegas, directivos, padres y estudiantes.
- D. Efectividad y Productividad docente. La contribución del profesor a las ganancias de los estudiantes dentro de un área concreta de contenidos y en todo el ámbito formativo, en un cierto periodo de tiempo. Se evalúa con distintas medidas del aprendizaje y de la formación de los alumnos, analizando las ganancias, debidamente contextualizadas e interpretadas.
- E. Profesionalidad docente. Seguimiento de una conducta propia de un verdadero profesional de la docencia: cumplimiento profesional, trabajo con colegas, directivos, padres, servicios a la comunidad escolar, integración en actividades de perfeccionamiento profesional, autocrítica profesional, etc. Se evalúa a partir de documentos, entrevistas e informes de distintas fuentes.

Estos ejemplos de potenciales contenidos para la evaluación de profesores no agotan los análisis que ofrece la literatura especializada, pero la gran mayoría de los planes de evaluación que pueden analizarse estudian aspectos recogidos en estos listados.

4. Propósitos y consecuencias de la evaluación del profesorado

Siempre ha sido reconocida por los expertos la multiplicidad de propósitos y razones por las que se pone en marcha la evaluación del profesorado y las diversas consecuencias que puede tener (Genova ,1976; Nevo, 1994).

Una síntesis de los diversos propósitos recogidos en la literatura con los que se lleva a cabo la evaluación del profesorado, nos lleva a citar, al menos, los siguientes: 1) El desarrollo profesional de los docentes, mejorando su competencia, su acción didáctica y su rendimiento docente, convirtiéndose en definitiva en mejores profesores, 2) El control de su cumplimiento profesional, 3) El reconocimiento social de su labor, informando a la sociedad del rendimiento del profesorado y de los centros 4) La incentivación personal (económica, horarios, permisos), 5) Las ayudas a determinados proyectos y actividades, 6) El reconocimiento y la promoción profesional (carrera docente), 7) La selección de cargos y responsables docentes, 8) La mejora de la calidad de la enseñanza (mejora del centro y del sistema educativo), 9) La exigencia de responsabilidades (rendición de cuentas), 10) La autocrítica del profesorado, 11) El establecimiento de sanciones, 12) La selección de profesores, 13) Elaborar y mantener un inventario de recursos personales para reajustes y perfeccionamiento, 14) Mejorar

el currículum, el programa y la acción departamental, 15) Mejorar la orientación al alumnado en la selección de especialidades y disciplinas. Todos estos propósitos no son igualmente relevantes, pero es habitual que en los programas de evaluación exista más de un único propósito y más de una única consecuencia.

Denham (1987) agrupa estos múltiples propósitos en dos grandes bloques, selección y asistencia. El primer propósito, la selección, está en la raíz de todo sistema de incentivos al profesorado, mientras que el segundo propósito, la asistencia, se relaciona con la ayuda directa a los profesores en su trabajo y en su desarrollo profesional, a veces de una manera formal, con un entrenamiento organizado y otras de manera más informal, a través de consejos y asesoramiento de personas experimentadas. Dentro de este planteamiento, Natriello (1990) nos habla de tres propósitos en la evaluación del profesorado: 1) Influir en el rendimiento en su actual puesto profesional persiguiendo la mejora, 2) Controlar y conducir el movimiento de los profesores entre distintos puestos profesionales y 3) Legitimar el procedimiento de control del sistema, proporcionando un sentimiento de justicia y equidad en la gestión de los derechos y deberes de todos los implicados. En línea similar con la anterior, aunque con ciertos matices diferenciales, De Miguel (1998) señala tres enfoques de utilidad para la evaluación de los profesores, como rendición de cuentas, como estrategia de promoción, y como herramienta para la mejora.

Un buen sistema de evaluación de los profesores en un centro es un importante elemento de legitimación y de credibilidad para la organización y sus miembros ante su entorno, además de un ejemplo de responsabilidad. Lo mismo podemos decir si pensamos en sentido contrario, esto es, en el hecho de que resulta inadecuado hablar de la evaluación individual de un profesor, al margen de la institución y el contexto educativo en el que actúa. Por ello, la evaluación del profesorado debe estar integrada en la evaluación institucional (De Miguel, 1998), planteándose con perspectiva colegial, en el marco de unos propósitos, unos recursos y unos procesos compartidos.

4.1. Selección y estabilidad del profesorado

Hablamos, sin duda, de uno de los objetivos claves para la evaluación. Es crítico seleccionar bien a los profesores en cuanto a competencia y a disposición docente, aunque sabemos que se trata de una tarea compleja y delicada. En muchos momentos y en no pocos lugares, el acceso a la función docente no ha necesitado otro requisito previo que la posesión de un título universitario (Haney, 1990), pero, este proceso se ve periódicamente convulsionado por desajustes acusados entre oferta y demanda de plazas.

Centrándonos en la selección adecuada de profesores, esto es, en el proceso de elección del mejor candidato entre varios, o de comprobación de que un candidato es suficientemente bueno para seleccionarlo, o de ambas cosas a la vez, nos encontramos cuestiones claves para el proceso de evaluación que nos conduzcan a la selección acertada (Scriven, 1990). Una gran pregunta es ¿qué debemos evaluar? y la respuesta es su valía (su mérito en relación con el tipo de trabajo, más su valor específico para la institución para la que se selecciona). Un profesor que enseña muy bien tiene mucho mérito, un profesor que enseña algo que nadie puede o quiere enseñar, pero que obliga

toriamente tiene que ofrecerse, tiene mucho valor (Scriven, 1995). Sin embargo, mérito y valor no son siempre utilizados de manera adecuada. Los méritos profesionales, que se evidencian con lo que se ha hecho en el pasado, no siempre son presagio de productividad en el futuro, aunque sean un importante indicador de la competencia personal. El valor de un candidato se aprecia a la vista de las misiones y necesidades de la institución para la que se selecciona. Al contrario que mérito, que es un indicador absoluto, valor es un indicador relativo, a menudo imposible de explicitar en las convocatorias de selección; sobre todo si son generales. El mérito siempre tiene las dimensiones de calidad y cantidad, el valor se mueve en ámbitos de valoración más sutiles y contextualizados. La clave de la selección está en la búsqueda del adecuado balance entre mérito y valor, algo no siempre fácil. Una postura eficaz es la de asegurar que la selección se produce solamente entre candidatos con suficiente mérito, introduciendo el concepto de valor en la segunda y definitiva fase de la evaluación, a la búsqueda del candidato más valioso para la institución. El valor es un elemento fundamental de consideración cuando se trata de crear un nuevo puesto de profesor y en la continuidad de plazas.

Naturalmente, la valía de los profesores no se evalúa en abstracto, sino que se deben analizar determinadas características y competencias de los profesores ya señaladas (conocimientos académicos, pedagógicos, destrezas docentes, entusiasmo docente, etc.), utilizando los instrumentos y procedimientos adecuados en cada caso. La decisión, selección o no, requerirá seguramente un juicio cualitativo, aunque sea a partir de, en gran medida, indicadores cuantitativos. El establecimiento de la valía, a la manera descrita, difícilmente puede ser otra cosa que un juicio de valor fundamentado con todo tipo de datos.

4.2. La mejora de los profesores

La evaluación de los profesores con orientación formativa, buscando el camino para que mejoren como profesionales es una de las principales preocupaciones de los expertos en evaluación y de los responsables educativos. El que los profesores mejoren sistemáticamente su competencia termina siendo la operación más eficiente para el sistema, pero no es la orientación más sencilla y barata de la evaluación, pues se necesitan recursos, evaluadores expertos y creíbles y una organización que posibilite la mejora. Además, es una evaluación absolutamente inviable sin la participación de los evaluados.

Esta evaluación se condiciona por el tipo de profesores implicados y de su experiencia previa. Peterson (1990), por ejemplo, señala que los profesores noveles, no suelen ser tratados de manera diferenciada, salvo para ser encargados de lo que no quieren los demás y, sin embargo, suelen tener unas necesidades específicas que requieren más ayudas con un énfasis diferente que las que se deben proporcionar a los compañeros más experimentados. Las principales necesidades de los profesores noveles se centran fundamentalmente en las áreas de la planificación y organización de la enseñanza, en la motivación y en el tratamiento de las diferencias individuales y en las prácticas evaluadoras (Veenman, 1984).

La evaluación dirigida al crecimiento profesional de los docentes, en busca de la excelencia, es otro gran bloque de la evaluación formativa de los profesores, con un conjunto muy amplio de potenciales áreas y ámbitos de incidencia. Según Riegle (1987) este progreso profesional puede tener lugar en cinco grandes áreas: a) el desarrollo instruccional que enfatiza las destrezas técnico-pedagógicas, b) el desarrollo profesional que enfatiza la mejora personal dentro de su tarea profesional, c) el desarrollo de la organización que enfatiza las necesidades y prioridades institucionales, d) el desarrollo de la carrera que enfatiza la preparación para el ascenso profesional y e) el desarrollo personal que enfatiza la mejora individual en diversas facetas académicas, vitales, relaciones personales, etc. Naturalmente, este desarrollo profesional es inviable sin una implicación personal en el proceso evaluador del propio profesor, con expectativas de mejora y disposición para la innovación, experimentación y cambio docente.

4.3. Incentivos y carrera docente

Las mejoras salariales y profesionales constituyen otro gran bloque de los propósitos con los que se plantea frecuentemente la evaluación de los profesores, pero también aquí nos encontramos con algo problemático. No podemos olvidar que todo sistema de incentivos individuales o grupales será un instrumento débil y escasamente útil si no se crea en paralelo un sistema de oportunidades (Malen, 1999). El fundamento es que quien quiera mejorar tendrá la oportunidad de hacerlo y que, si lo consigue, será premiado por ello.

En este bloque nos encontramos con una idea básica que es la de premiar de manera diferenciada a los mejores (o los buenos) profesores, pero la compensación puede tener formas diversas. Necesitamos diferentes tipos de sistemas de incentivos, porque la motivación es un fenómeno complejo y las reacciones o respuestas a un determinado premio o sanción variarán de manera considerable (Malen, 1999). Básicamente hablamos de tres tipos de premios, esto es, compensaciones monetarias que pueden ser estables, afectando al salario o esporádicas, recompensas de tipo académico, licencia por estudios, ayudas para proyectos, permisos especiales, etc., y promociones de tipo profesional (Bacharach, Conley & Shedd, 1990; Harry & Greiner, 1985).

Las administraciones educativas ponen regularmente en marcha programas evaluativos que desembocan en incentivos en forma de compensaciones monetarias con el objetivo de optimizar el sistema educativo, mejorando la enseñanza, el rendimiento de los profesores y evitando la deserción de los mejores profesores, al relacionar sus retribuciones de forma más justa a sus rendimientos docentes (Hatry & Greiner, 1985). Pero, por unas u otras razones, estos planes de «pago por mérito» suelen tener una vida corta (Bacharach et al., 1990).

El «pago por mérito» de los profesores es criticado con mucha frecuencia por utilizar procedimientos de evaluación con problemas de objetividad. Sin embargo, la búsqueda de mayor objetividad, apoyándose en indicadores de calidad más fielmente medibles, entra en cierta contradicción con un concepto global de competencia y rendimiento docente, en gran medida definido por cualidades y conductas que no se ajustan con ese tipo de indicadores. Además, el «pago por mérito» puede terminar siendo un elemento contra el trabajo cooperativo de los profesores, porque se compite por un incentivo

monetario de un fondo habitualmente limitado. Sólo existen incentivos positivos para algunos y el resto se queda igual, pero los no incentivados se sienten penalizados. Las cuotas de ganadores producen efectos negativos en los «meritorios» que no son seleccionados para recibir el incentivo; desencanto, pasotismo y agresividades contra los seleccionados (Hatry & Greiner, 1985).

Estos mismos problemas se producen en los sistemas de escalonamiento profesional, promoción de categoría dentro del mismo trabajo, porque siempre está sujeto a cuotas, que condicionan el ascenso por mérito o competencia (Bacharach, Conley & Shedd 1986). La evaluación para carrera docente en sentido más amplio, donde a menudo el ascenso supone cambio de trabajo, profesor, director, inspector, etc., lleva aparejada algunos elementos de discusión importantes. ¿Qué competencia se debe evaluar? ¿La competencia docente, del trabajo del que se parte, o la competencia para el trabajo al que se aspira? El mérito de ser el mejor profesor no predice que se vaya a ser un director competente. Pero si elegimos a los que pueden ser potencialmente mejores directivos, probablemente no estemos premiando la competencia docente. Otro tema importante es que los sistemas que buscan la excelencia nunca pueden partir del principio de que ese terreno está limitado a unos pocos.

El ámbito de la promoción profesional del profesorado en el sistema universitario español, por ejemplo, es analizado de manera relevante e interesante en un reciente editorial de esta Revista (Jornet, 2017), señalando problemas en la fundamentación y los procesos que, según nuestra opinión, requieren obligatoriamente ciertas reformas para la mejora del sistema (Escudero, 2018). También en nuestras universidades, el pago por mérito e incentivo individual al profesorado es uno de los mecanismos empleados para intentar gestionar la calidad y su mejora de manera justa y eficaz. En un artículo ofrecemos un análisis de las potencialidades y contraindicaciones del procedimiento, así como la síntesis de una revisión metaevaluativa de la evaluación para incentivos individuales al profesorado, auspiciada por los gobiernos autonómicos, que desde hace unos años se ha generalizado en las universidades españolas (Escudero, Pino & Rodríguez, 2010).

5. Fuentes, métodos y estrategias

Tras ver que los propósitos y los contenidos en la evaluación son múltiples y diversos, es lógico señalar que el proceso de evaluación podrá y deberá contener una amplia variedad de elementos metodológicos diferentes. Las fuentes, los procedimientos, los agentes y las estrategias evaluativas deben ser acordes con los contenidos y con los propósitos, teniendo presente siempre que muchos de los instrumentos empleados en la evaluación se han diseñado con un fin específico y no con varios a la vez (Denham, 1987). La evaluación de los estudiantes, por ejemplo, es cuestionada por muchos autores cuando se pretende promocionar o despedir profesores (Wilson & Wood, 1996).

Los expertos aceptan que todas las aproximaciones metodológicas son útiles en algún momento y para alguna faceta evaluativa y que todas tienen sus limitaciones y que en la práctica se requieren generalmente aproximaciones metodológicas diversas y complementarias. En gran medida, una de las tareas más importantes del evaluador es sugerir la selección en cada caso de las fuentes, los procedimientos y los métodos que comentamos.

Mehrens (1990) defiende que para evaluaciones que tienen propósitos formativos, de desarrollo profesional, por ejemplo, puede que no sea necesario combinar datos diversos e incluso que puede que sea mejor tratarlos separadamente. Sin embargo, cuando se trata de tomar decisiones de tipo sumativo, selección, acreditación, estabilidad, incentivos salariales, etc., parece obligado tomarlas a partir de una combinación de diversos datos e informaciones, según qué evaluación se trate. La combinación de datos puede hacerse con una perspectiva estadística o se puede hacer una apreciación global de todo el conjunto de las informaciones, como defiende Popham (1987). Cuando se trata de combinar datos y no de apreciaciones globales, se puede seguir el modelo de conjunción de datos, según el que los evaluados deben superar cierto nivel en todas las variables. La posición contraria sigue con el modelo de distinción, cuando existen varias medidas de una misma variable y se requiere la superación de alguna de ellas. En los procesos de selección y de empleo de profesorado se suele utilizar un modelo de compensación, según el que el fallo en alguna de las variables o criterios requeridos puede ser compensado con un buen rendimiento en los otros.

Como fuentes generalmente recomendables para la evaluación de profesores destacan según Peterson (1995), los informes de los estudiantes, de los directivos y de las familias de los estudiantes, las revisiones de colegas y expertos, el rendimiento de los estudiantes, ciertas pruebas a los profesores, la observación sistemática en el aula y la documentación (carpetas y dossiers de los profesores).

5.1. Tests y pruebas a los profesores

Examinar a los profesores de sus destrezas básicas, conocimientos pedagógicos y académicos, etc., a través de tests y pruebas de rendimiento, es un procedimiento de cierta utilización en su evaluación. Como señala Peterson (1995), es un procedimiento que debe considerarse como una fuente opcional para documentar la calidad del profesor. Los tests convencionales de elección múltiple son un procedimiento eficiente para la medición de ciertos niveles del conocimiento y competencia de un docente, pero existen destrezas docentes importantes que difícilmente pueden ser valoradas a través de un test de elección múltiple, por lo que se necesitan también otras pruebas abiertas de rendimiento (Mehrens, 1990).

5.2. Observación en el aula

Stodolsky (1990) critica omitir la observación directa en la evaluación de profesores y se pregunta ¿Cómo se puede evaluar a los profesores sin verlos en acción? Pero no podemos defender que observando a los profesores en sus aulas tenemos suficiente, pues se escapan muchas facetas importantes en su evaluación. Este procedimiento es a veces difícil de aplicar, pero la aparición del video y de los circuitos cerrados de TV ha ampliado considerablemente las posibilidades de la observación en el aula, que tal como defiende Murphy (1987) puede y debe ser formal, preparada de antemano, o informal, sin planificación previa, con participación de observadores diversos recogiendo información sobre muchos aspectos de la práctica docente. La identidad y la preparación de los observadores es otro elemento importante en la utilización de este

procedimiento de evaluación. La preparación técnica deberá ser mayor cuanto más elevado sea el nivel de inferencias necesario para rellenar los protocolos de observación. Los observadores más habituales suelen ser inspectores, supervisores y directivos, pero también se utilizan otros colegas. En general se recomienda la mezcla de supervisores y colegas (Hatry & Greiner, 1985).

5.3. Escalas e informes de evaluación

La utilización de escalas de evaluación cumplimentadas por diversos agentes, tiene larga tradición en el ámbito de la evaluación de profesores. Las primeras escalas se diseñaron para utilización de los administradores, supervisores y directivos, pero después se amplió el rango de agentes con los estudiantes, inspectores e incluso los propios profesores. Estas escalas utilizan tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. A veces se valoran rasgos, otras se ordenan y en algunos casos se limitan a señalar la presencia o no de una característica o circunstancia. Los contenidos o dimensiones de análisis de estas escalas suelen ser generalmente: a) dirección de la clase, b) destrezas instructivas, c) personalidad docente, d) preparación académica y profesional, e) esfuerzo para la mejora, f) interés en el trabajo y g) habilidad para la colaboración con otros (Barr & Emans, 1930).

En paralelo a estas escalas para utilización de responsables educativos, últimamente ha crecido la utilización de escalas o cuestionarios de evaluación de los profesores por los clientes del proceso educativo, esto es, estudiantes, ex-alumnos y, en menor grado, padres. Sobre estas escalas, su utilización, en la educación superior, sobre todo, sus ventajas, problemas, etc., existe abundante literatura especializada (Abrami, 1989; Marsh & Hocevar, 1991) que evidencia que estos procedimientos son muy valiosos en la evaluación de los profesores, sobre todo en procesos con orientación formativa. La valoración de los estudiantes es la principal fuente de información cuando analizamos el desarrollo y la motivación en la clase, las oportunidades para aprender, el grado de afecto y comunicación desarrollado entre profesor y estudiante y la equidad en el aula. Además, el estudiante proporciona una información directa sobre los textos, los exámenes y los trabajos del curso. Se trata de una fuente eficiente sobre muchos aspectos del profesor y su docencia en general pero tiene algunas limitaciones, pues los estudiantes no son expertos en la materia enseñada, ni tampoco en aspectos pedagógicos, lo que puede perjudicar su perspectiva global. Como complemento a los cuestionarios a los estudiantes, que es la manera más frecuente de recoger su opinión, se usan técnicas como entrevistas grupales o los grupos de discusión. En conjunto, es incuestionable el valor de la opinión de los estudiantes para evaluar a sus profesores, fundamentalmente para la orientación formativa y menos para la sumativa, pues el proceso es importante, pero tiene algún riesgo (Escudero, 1999, 2000).

5.4. Rendimientos de los alumnos

No hay ninguna duda de que los resultados de los alumnos sí son una fuente importante dentro de la evaluación del profesorado y de la docencia, aunque resulta un elemento discutible y discutido como criterio de competencia y de efectividad

docente, pero es obligado utilizar el rendimiento de los alumnos, pues proporciona una información valiosa para la toma de decisiones (Stiggins & Bridgeford, 1985) y lo lógico es apoyarse fundamentalmente en las ganancias de los alumnos a lo largo de un periodo de tiempo y, finalmente, contextualizar debidamente el significado de las puntuaciones para posibilitar su análisis comparativo (Murphy, 1987). El soporte de este criterio está en la idea de que el objetivo final del proceso evaluativo es asegurar la calidad del aprendizaje de los alumnos y esto sólo se puede comprobar examinando sus rendimientos académicos combinados con otros criterios y refiriéndolos al nivel escolar en conjunto más que al nivel de cada profesor individual (Glass, 1990). La utilización del rendimiento de sus estudiantes para evaluar a un profesor es algo que parece lógico para mucha gente, especialmente para los no educadores. Quizás por ello, un sistema de evaluación del profesorado que no incluya el rendimiento de los estudiantes puede resultar poco creíble para muchas audiencias, aunque sepamos que la calidad y el esfuerzo del profesor no siempre tienen una conexión directa con el aprendizaje del estudiante, pues existen muchos condicionantes intermedios.

5.5. Autoevaluación de los profesores

La autoevaluación tampoco es un procedimiento habitual en muchos programas de evaluación de los profesores (Stiggins & Bridgeford, 1985), sin embargo, es claro que se trata de una importante técnica para la evaluación formativa (Barber, 1990). La autoevaluación se trata de reflexiones del profesorado sobre sus creencias educativas, sus prácticas y sus logros escolares (Airasian & Gullickson, 1994), algo fundamental para mejorar profesionalmente, porque conlleva una decisión consciente de autovaloración crítica, algo difícilmente explicable si no se desea perfeccionarse y corregir las deficiencias encontradas. La autoevaluación se apoya en diversas técnicas. Carroll (1981), por ejemplo, habla de cinco procedimientos básicos: las escalas de autovaloración, los autoinformes, el estudio de los propios materiales, la observación de la docencia de colegas y el análisis a través del video de la propia práctica docente. La autoevaluación tiene ciertas limitaciones técnicas que se superan si se utiliza exclusivamente para decisiones formativas y se complementa con otras fuentes y procedimientos.

Personalmente, por mi actividad en comisiones de evaluación de profesores en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), he de defender el gran valor que tienen los autoinformes del profesorado para valorar razonablemente y de manera acertada sus méritos y actividades. Lo mismo podemos decir de la evaluación institucional que se fortalece, se racionaliza y se facilita claramente compaginando la autoevaluación (la evaluación interna) con la evaluación externa de expertos y afectados.

5.6. El portafolio y el dossier del profesor

Últimamente ha aparecido con fuerza la utilización del portafolio del profesor en el terreno de su evaluación (Seldin, 1997), aunque con cierta controversia. El portafolio es un archivo personal del profesor donde guarda sus materiales, documentos y apoyos didácticos de todo tipo. Su utilización como instrumento de evaluación obliga

al profesor a tener un especial cuidado del citado archivo. La profesora Klenowski (2007) defiende que el uso del portafolio como método evaluativo es bueno para la formación y mejora del profesorado y de sus actuaciones y métodos didácticos, pero lógicamente, se requiere en el mismo unos contenidos adecuados. Seldin (1997) analiza este tema y recomienda recoger más de una decena de aspectos concretos relativos a la docencia y relacionados con ella.

También hay evaluadores que defienden que el dossier es un procedimiento de evaluación sumativa de los profesores que tiene ventajas sobre el portafolio (Peterson, Stevens & Mack, 2001), pues dicen que es más fácil de juzgar, de fiabilidad demostrable y menos costoso. El dossier es una colección de documentos relacionados con una materia específica, incluyendo muchas de las ventajas del portafolio, pero con longitud limitada. El dossier es más compacto pues no es una simple colección de documentos e información, pues esta debe ser sintetizada y revisada antes de entregar a los evaluadores. En tal sentido, se trata de un procedimiento más útil para las decisiones sumativas, mientras que el potencial del portafolio es muy útil para las decisiones formativas.

5.7. La revisión de colegas o pares

Es un proceso en el que los profesores, utilizando su propio conocimiento y experiencia, examinan y juzgan el mérito y el valor de la práctica docente de compañeros de otros contextos, lugares o centros. Su ventaja es que puede proporcionar una buena información sobre el conocimiento real que se tiene de la disciplina y cómo se organiza curricular y didácticamente, pero puede tener problemas de fiabilidad, pues es un procedimiento con escaso bagaje de investigación detrás y la poca disposición que tiene el propio profesorado a participar en procesos de este tipo. La revisión de materiales de instrucción es la tarea más fiable de todas, pero limitarse a ella tiene el problema de que puede producir una visión inexacta del rendimiento docente del profesor pues la actuación docente puede ser muy diferente a partir de materiales similares. Peterson (1995) nos ofrece algunas sugerencias sobre los aspectos que deberían ser analizados en este tipo de evaluación.

5.8. Informes de padres y familiares

Los padres y familiares también pueden ser una audiencia significativa para valorar el rendimiento de los profesores, a través de sondeos, entrevistas o grupos de discusión (Epstein, 1985), pues, aunque no tienen una visión directa de lo que ocurre en el aula, sí que la tienen de la conducta con ellos mismos y de las reacciones de los estudiantes a su conducta, cuando no están en las aulas.

6. Normas en la evaluación de profesores

En 1975 se estableció en Estados Unidos un comité profesional de normas para la evaluación educativa en el que participan asociaciones de profesores, de administradores, de consejos escolares y de expertos en evaluación y que unos años después publicó unas normas para la evaluación de programas, proyectos y materiales (Joint

Committee, 1981) y después elaboró unas normas para la evaluación de personal educativo (Joint Committee, 1988), manteniendo los cuatro atributos básicos adoptados para la evaluación de programas, esto es, legitimidad, utilidad, factibilidad y precisión, analizadas con todos sus detalles en el texto.

Las normas de legitimidad buscan la protección de los derechos de las personas afectadas por la evaluación, asegurando que esta se lleva a cabo ética y legalmente, en beneficio de los evaluados y los que se ven afectados por sus consecuencias. Las normas de utilidad se dirigen a buscar que las evaluaciones de los profesores tengan influencia y consecuencias, para la mejora de su actividad profesional y para que presten un excelente servicio a los educandos. Las normas de factibilidad hablan de una evaluación eficiente y realista, fácil de utilizar, fundamentada adecuadamente y políticamente viable. Las normas de precisión requieren que la información sea técnicamente fiable y válida y una correcta descripción del trabajo evaluado.

La aplicación razonable y eficiente de estas normas para la evaluación de profesores fue un tema de interés, trabajo y producción científica para un gran experto en evaluación como Stufflebeam y algunos de sus colaboradores (Stufflebeam & Brethower, 1987; Stufflebeam & Sanders, 1990).

7. Práctica evaluativa para la mejora. Problemas y aspectos relevantes

La evaluación del profesorado, como factor esencial de mejora del sistema educativo, adquiere su verdadera relevancia cuando tiene una plasmación práctica adecuada. El mayor campo de operaciones y de prácticas iniciales en este terreno ha sido el sistema educativo americano, pero la práctica se ha internacionalizado y extendido a una mayoría de sistemas educativos como por ejemplo los europeos, que también tienen formatos interesantes (Mateo et al., 1996a). Sin embargo, no existen soluciones satisfactorias en todos los países, pues en algunos casos su aplicación ha sido problemática (McLaughlin, 1990). Tres son los tipos de problemas que pueden incidir en el bloqueo práctico: Problemas técnicos en las estrategias y recursos de la evaluación, que producen dudas a los diferentes usuarios de la evaluación, Problemas de gestión política de la evaluación, por su inserción poco adecuada en el sistema educativo y Problemas de legitimación de la evaluación, por falta de una cultura adecuada entre el profesorado sobre el tema, pues como señala Harris (1986) el reto de un programa de evaluación no se ubica en el terreno meramente técnico. Un modelo de evaluación del profesorado será tanto más efectivo cuanto mayor sea el acuerdo que tenga detrás, pues la confianza entre profesores y responsables educativos es condición sine qua non para que un sistema de evaluación funcione. En la práctica evaluativa hay que dejar muy claro que el principal propósito es la mejora y el enriquecimiento profesional, rompiendo la imagen de que no se trata de algo para perjudicar al profesorado. Frase y Streshly (1994) sugieren dos grandes recomendaciones para asegurar la calidad evaluativa: que la política evaluadora debe ser clara y conocida por todos los implicados y que la mejora del sistema es posible sólo si existe colaboración de todos los implicados. Otro importante principio es que se debe dejar tiempo al profesorado para que mejore, proporcionándole recursos, técnicas y ayudas, para que este objetivo funcione y se pueda potenciar el progreso profesional.

Peterson (1995), al tratar los problemas en la evaluación de los profesores identifica tres áreas de reflexión, la técnica, la sociológica y la política, señalando que cualquier modelo o sistema de evaluación debe solucionar los problemas o las complicaciones que se presentan en cada una de estas áreas. En el área técnica hay que tratar adecuadamente las múltiples audiencias, las orientaciones formativa y sumativa, la naturaleza de los datos, las múltiples fuentes de información, los datos obligatorios y específicos, la evaluación del contexto y de otros elementos condicionantes o moduladores, el tiempo y la validez y fiabilidad. En el terreno sociológico hay que cuidar las relaciones con los responsables académicos y administrativos, los estudiantes, sus familias, los compañeros profesionales, etc. En tercer lugar, hay que destacar el carácter político de la evaluación y los problemas que en este terreno conlleva, que dependerán de la organización política general y del sistema educativo. En todo caso, hay que considerar adecuadamente los sistemas de poder y de toma de decisiones en los distritos y en las organizaciones educativas, la implicación de los propios profesores en el sistema de evaluación, las políticas de personal, de retención, de estabilización y de promoción y todo lo relativo a la política informativa y el tratamiento de la información generada con la evaluación.

8. Revisión del rendimiento académico por los alumnos como criterio de evaluación de los profesores

Ningún especialista pondría en duda el valor potencial del rendimiento académico de los alumnos, de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, como criterio de evaluación de sus profesores, pues se trata de un índice directo de calidad de la acción de los profesores, si se consideran los cambios producidos en los estudiantes durante el proceso y no solamente los resultados al final del mismo. Sin embargo, aun teniendo en cuenta el efecto concomitante de los antecedentes y de la situación inicial de los alumnos en los resultados, siempre existe la duda de si el rendimiento escolar es un criterio de evaluación justo, puesto que los profesores no son responsables de dicho rendimiento en su totalidad. Los profesores son responsables de su propia actuación, sin duda influyente en el rendimiento de los alumnos, pero no lo son de otros factores también influyentes, como por ejemplo el propio esfuerzo personal de los estudiantes. Lógicamente, no se le pueden pedir responsabilidades a un profesor de algo que no está bajo su control. Incidiendo en este problema, Peterson (1995) analizó críticamente la utilización del rendimiento de los estudiantes en la evaluación del profesorado, resaltando las ventajas e inconvenientes y las estrategias metodológicas más habituales. El estudio de relaciones entre características y conductas didácticas de los profesores y los resultados de sus alumnos es un tema relevante de investigación educativa (Gellmann & Berkowitz, 1992), incidiendo en las características de calidad de los profesores. Resultados de este tipo de investigaciones en nuestra revisión (Escudero, 1980), vienen a indicar la falta de capacidad predictiva de variables tradicionales como méritos, expediente, etc., pero también indican la necesidad de unos niveles mínimos de preparación y conocimiento para poder ser un profesor competente. Un tema muy investigado es el de la estabilidad temporal de los profesores en su capacidad para promover el aprendizaje. Las revisiones de Rosenshine (1970) resaltaban que hay que

ser cauteloso con la estabilidad temporal de la efectividad de los profesores, por lo que, si la estabilidad no está asegurada, parece obligado evaluar la efectividad de los profesores con cierta periodicidad (Escudero, 1980).

Incuestionablemente, el panorama que nos ofrece la investigación en este campo obliga a la prudencia en la utilización del rendimiento de los alumnos como criterio de evaluación de los profesores, aunque es un criterio relevante, que debe utilizarse con cautela y junto a otros criterios.

9. Opinión de los profesores sobre su evaluación

Cualquier programa de evaluación del profesorado debe tener un nivel razonable de aceptación para que se pueda llevar a cabo, pues no existe duda de la importancia que tiene la visión de los propios profesores sobre su propia evaluación para planificarla y desarrollarla.

Del análisis en nuestro país se desprende que nuestro profesorado no ve con malos ojos la evaluación de su trabajo, si se realiza su orientación formativa o para procesos de selección. En cuanto a contenidos y agentes de la evaluación, hay una cierta diversidad entre los resultados en los diferentes estudios (Fernández, Navarro, Higuera & Martínez, 1993; González, 1992; Mateo et al., 1995; Palacián & Blanco, 1993).

Reflexión final

Este artículo presenta y defiende la evaluación del profesorado como un camino directo hacia decisiones para la mejora de la calidad educativa, pero, lógicamente, esto se hace señalando y analizando que es obligado el diseño preciso de los recorridos, la utilización de vehículos adecuados y un desarrollo apropiado del proceso que conduce a la toma de decisiones. Estos criterios y fundamentos metodológicos para hacer bien el recorrido de la evaluación son aspectos considerados y analizados en el artículo y en las múltiples publicaciones sobre la evaluación a las que se hace referencia en el mismo. Reforzando esta idea de calidad evaluativa, podemos citar también otros trabajos importantes de compañeros de nuestra área académica, que pueden también ser consultados como el conjunto de referencias para fortalecer la calidad de la evaluación (De La Orden, 1990; De Miguel, 1991; Escudero, 1989; García Ramos, 1997; Muñoz Cantero, Ríos De Deus & Abalde, 2002; Pérez Juste, Cristobal & Martínez, 1995; Rodríguez Espinar, 1997, 2003; Tejedor, 2003; Tejedor & Jornet, 2008).

Referencias

- Abrami, P. C., (1989). How should we use student ratings to evaluate teaching. *Research in Higher Education*, 30(2), 221-227. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00992718>
- Airasian, P. W., & Gulickson, A., (1994). Examination of teacher self-assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 195-203. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ492227>

- Aliaga, F. (2014). Editorial. Calidad y evaluación de las revistas científicas de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 11-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283330505001>
- Ariza, T., & Quevedo-Blasco, R. (2013). Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 31-52. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.160321>
- Bacharach, S. B., Conley, S., & Shedd, J. B. (1986). Beyond career ladders: structuring teacher career development systems. *Teacher College Record*, 87(4), 563-574.
- Bacharach, S. B., Conley, S., & Shedd, J. B. (1990). Evaluating teachers for career awards and merit pay. En J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp.133-146). California: Sage Publications.
- Barber, L. W. (1990). Self-assessment. En J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp.216-228). California: Sage Publications.
- Barr, A. S., & Emans, L. M. (1930). What qualities are prerequisite to success in teaching? *Nation's Schools*, 6, 60-64.
- Boyan, N., & Copeland, W. (1978). *Instructional supervision training program*. Columbus, Oh: Charles E. Merrill.
- Carroll, J. G. (1981). Faculty self-assessment. En J. Millman (Ed.). *Handbook of Teacher Evaluation* (pp.180-200). Beverly Hills, Ca: Sage Publications.
- De La Orden, A. (1990). Evaluación, Selección y Promoción del profesorado universitario. *Revista Complutense de Educación*, 1(1), 11-29. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9090130011A/18245>
- De Miguel, M. (1991). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo: KRK.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19192>
- Denham, C. H. (1987). A perspective on the major purposes and basic procedures for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(1), 29-32. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00143277>
- Dwyer, C. A. (1994). Criteria for performance-based teacher assessments: Validity, standards, and issues. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 135-150. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00972260>
- Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers. *Educational Researchers*, 14(7), 3-8. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X014007003>
- Escudero, T. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores? Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza
- Escudero, T. (1989). Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. *Revista Investigación Educativa*, 7(13), 93-112. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/136611/124211>
- Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 69-86. Recuperado de <http://www3.uva.es/aufop/publica/revaufop/rev99-34.htm#Escudero>

- Escudero, T. (2000). La voz de los estudiantes: un delicado instrumento de evaluación, *Cuadernos IRC*, 5, 31-38.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 1-33 Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Escudero, T. (2005). *Selección, evaluación y carrera profesional*. Ponencia presentado en I foro ANECA "El profesorado universitario", Madrid: ANECA
- Escudero, T. (2005-2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: Análisis desde la práctica. *Contextos Educativos*, 8-9, 179-199. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/563>
- Escudero, T. (2006a). Evaluación y mejora de la calidad en educación, en T. Escudero & A.D. Correa (Ed.). *Investigación en innovación educativa algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). Madrid: Editorial La Muralla.
- Escudero, T. (junio, 2006b). *La evaluación del profesorado en España en la última década: Nuevos retos*. Ponencia presentada en Encuentro 10 años de evaluación de la calidad de las universidades españolas: 1996-2006 Resultados y objetivos (ANECA-Universidad de Zaragoza), Jaca.
- Escudero, T. (2010). Fundamentos de la investigación evaluativa en educación, en S. Nieto (Ed.). *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa* (pp. 497-523), Madrid: Dykinson.
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- Escudero, T. (2016a). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-20. doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Escudero, T. (2016b). Evaluar al Profesorado. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/heraldo-premium/tribuna/2016/05/22/evaluar-profesorado-873228-2091031.html>
- Escudero, T. (2018). La selección y promoción del profesorado universitario *Heraldo de Aragón*, Recuperado de <https://www.heraldo.es/index.php/mod.global/mem.buscadorHemeroteca>
- Escudero, T., Pino, J. L., & Rodríguez, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: revisión metaevaluativa. *Revista de Educación*, 351, 513-537. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re351/re351_21.html
- Fernández, M. M., Navarro, C., Higuera, C., & Martínez, E. (1993). *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*. Madrid: CIDE.
- Frase, L. E., & Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and, commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(1), 47-57. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00972709>
- García Ramos, J. M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 81-108. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9797220081A>

- Gellman, E. S., & Berkowitz, M. (1992). Factors perceived as important in teacher evaluation, *The Alberta Journal of Educational Research*, 38(3), 219-234.
- Genova, W. J. (1976). *Mutual Benefit Evaluation of Faculty and Administrators in Higher Education*. Cambridge, Ma: Ballinger
- Glass, G. V. (1990). Using student test scores to evaluate teachers, en J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 229-240), California: Sage Publications.
- González, M. C. (1992). *La evaluación de profesores, Proyecto de Investigación*. Madrid: CIDE.
- Haney, W. (1990). Preservice evaluation of teachers, en J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp.46-61). California: Sage Publications.
- Harris, B. M. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn & Bacon,
- Hatry, H. P., & Greiner, J. M. (1985). *Issues and case studies in teacher incentive plans*. Washington, D.C: The Urban Institute Press.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. New York: McGraw-Hill
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. California: Sage Publications
- Jornet, J. M. (2017). Editorial. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 299-306. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/299021/214071>
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo del Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Malen, B. (1999). On rewards, punishments, and possibilities: Teacher compensation as an instrument for education reform. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4), 387-394. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1008020029508>
- Marczely, B. (1992). Teacher evaluation: Research versus practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(3), 279-290. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00125242>
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1991). The multidimensionality of students' evaluation of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic discipline, instructor level and course level. *Teacher & Teacher Education*, 7(1), 9-18. doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90054-S](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90054-S)
- Mateo, J. (1993). *La evaluación del profesorado de secundaria, Ponencia en el Seminario sobre las re-formas educativas actuales en España. Su evaluación: metodología y resultados*. Madrid: CIDE-UNED-CDLM
- Mateo, J. Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J. G., & Rodríguez, S. (1995). *La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión del profesor, Proyecto de Investigación del CIDE, Memoria final*. Barcelona: CIDE.
- Mateo, J. Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J. G., & Rodríguez, S. (1996a). *La evaluación del profesorado de secundaria*. Barcelona: Cedecs Editorial
- Mateo, J. Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J. G., & Rodríguez, S. (1996b). La evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 73-93. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/141222/127072>

- Mclaughlin, M. W. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation, en J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp: 403-415), California: Sage Publications.
- Mehrens, W. A. (1990). Combining evaluation data from multiple sources, en J. Millman, & L. Darling-Hammond, (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp.322-334), California: Sage Publications
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos De Deus, M.P., & Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 8(2), 103-134. doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.8.2.4362>
- Muñoz Cantero, J. M., & Espiñeira, E. M. (2010). Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/111931/121571>
- Murphy, J. (1987). Teacher evaluation: A comprehensive framework for supervisor. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(2), 157-180. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00128892>
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation. En J. Millman, & L. Darling-Hammond, (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 35-45). California: Sage Publications
- Nevo, D. (1994). How can teachers benefit from teacher evaluation?. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 109-117. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00972258>
- Palacián, E., & Blanco, F. (1993). *Profesión docente, reforma y transferencias: Visión del profesorado*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Pérez Juste, R., Cristobal, M., & Martínez, B. (Coords.). (1995). *Evaluación de Profesores y Reformas Educativas*. Madrid: UNED.
- Peterson, K. D. (1990). Assistance and assessment for beginning teachers. En J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp.104-115). California: Sage Publications
- Peterson, K. D. (1995). *Teacher Evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices*. California: Corwin Press
- Peterson, K. D., Stevens, D., & Mack, C. (2001). Presenting complex teacher evaluation data: Advantages of dossier organization techniques over portfolios. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(2), 121-133. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1012443829862>
- Popham, W. J. (1973). *Evaluating instruction*. Englewood-NJ: Prentice-Hall
- Popham, W. J. (1987). The shortcomings of champagne teacher evaluations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 25-28. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00143276>
- Riegle, R. P. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory*, 37, 53-59. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00053.x>

- Rodriguez Espinar, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 179-216. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/122631>
- Rodriguez Espinar, S. (2003). Evaluación comprensiva del profesorado universitario. *Educación Médica*, 6(3), 25-30. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132003000300013
- Rosenshine, B. (1970). The stability of teacher effects upon student achievement. *Review of Educational Research*, 40, 647-662. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1169461>
- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation, en J. Millman (Ed.), *Handbook on teacher evaluation* (pp. 244-271), Beverly Hills-California: Sage Publications
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4), 319-334. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00124098>
- Scriven, M. (1990). Teacher selection. En J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 76-103), Newbury Park-California: Sage Publications, Newbury Park
- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00972261>
- Scriven, M., (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 111-129. doi: [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(95\)00009-J](https://doi.org/10.1016/0191-491X(95)00009-J)
- Schalock, M. D., Cowart, B., & Staebler, B. (1993). Teacher productivity revisited: Definition, theory, measurement and application. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(2), 179-196. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00995302>
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, Ma.: Anker.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1997). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston, Ma.: Kluwer Academic Publishers
- Stiggins, R. J., & Bridgeford, N. J. (1985). Performance assessment for teacher development, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(1), 85-97. doi: <https://doi.org/10.3102/01623737007001085>
- Stodolsky, S. S. (1990). Classroom Observation. En J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 175-190), Newbury Park, California: Sage Publications
- Stufflebeam, D. L. (1991). An introduction to the Center for Research on Education Accountability and Teacher Evaluation (CREATE). *Journal for Personnel Evaluation in Education*, 5(1), 85-94.
- Stufflebeam, D. L., & Brethower, D. M. (1987). Improving personnel evaluations through professional standards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 125-155. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00128891>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfiel, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Ediciones Paidós/M.E.C.
- Stufflebeam, D. L., & Sanders, J. R. (1990). Using the Personnel Evaluation Standards to Improve Teacher Evaluation, en J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 416-428), Newbury Park, California: Sage Publications

- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario, *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99151>
- Tejedor, F.J., & Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Especial), 1-29 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300005
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178. Doi <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Villa, A. (1985). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. *Revista de Educación*, 277, 55-93. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277/re277_04.html
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation. Methods for studying programs and policies*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall
- Wilson, B., & Wood, J.A. (1996). Teacher evaluation: A national dilemma. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10(1), 75-82. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00139470>
- Wise, A., Darling-Hammond, L. McLaughlin, M., & Bernstein, H. (1985). Teacher evaluation: A study of effective practices. *Elementary School Journal*, 86, 61-121. doi: <https://doi.org/10.1086/461437>
- Wolfe, P. (1987). What the «seven-step lesson plan» isn't. *Educational Leadership*, 45(5), 70-71. Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198702_wolfe.pdf

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2018.

Fecha de revisión: 19 de septiembre de 2018.

Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2018.

Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa*

Effectiveness assessment of a formative tutoring programme

Renata Clerici** y Lorenza Da Re***

** Profesora titular del Departamento de Scienze Statistiche, Università degli Studi di Padova, Italia

*** Post doctoral en Educación del Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA, Università degli Studi di Padova, Italia

Resumen

La tutoría universitaria es un proceso central en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en sus distintas modalidades y con sus distintas estrategias. Actualmente, en la educación superior coexiste una transformación basada en una renovada visión del pasado donde la atención personalizada ocupa un lugar privilegiado, con la finalidad de fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje y atenuando el abandono, y donde la tutoría universitaria tiene un papel decisivo. El presente estudio se centra en la evaluación de un programa de tutoría formativa en tres grados de la Universidad de Padua. Se realiza una verificación de la eficacia a través de la creación de un grupo control ex-post, compuesto por los sujetos no-tratados, cuyas características eran similares a las de los sujetos tratados. Se utiliza un procedimiento de propensity score matching. Los resultados muestran que la verificación contra-factual de las hipótesis de investigación acerca de la eficacia del programa da resultados significativos, en relación al abandono, se redujo a la mitad y el rendimiento académico mejoró, sobre todo en términos de resultados de aprendizaje.

Palabras claves: Educación Superior; tutoría; evaluación; abandono.

Correspondencia: Lorenza Da Re: lorenza.dare@unipd.it. P.zza Capitaniano, 3, 35139, Padova, Italia.

* Proyecto PRAT (CPDA157974) "Tutorato Formativo: un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari - Tutoria Formativa: un modelo integrado de tutoría para el empoderamiento de los estudiantes universitarios".

Abstract

University tutoring is a central process in the European Higher Education Area (EHEA), with its different modalities and strategies. Nowadays, in post-secondary education a new attention to customer-tailored educational actions coexists with the goal to promote a whole-person development of students in order to improve learning and contrast drop-outs: university tutoring plays a crucial role in this new vision. The study is focused on the evaluation of a programme of formative tutoring that involved three first-cycle degree courses at the University of Padova. The hypothesis of effectiveness, in particular, was verified by ex-post selection of a control group, composed of the most similar not treated students to treated ones. The selection of the control group members was carried out by propensity score matching, a statistical technique that predicts the probability to receive the treatment accounting for a set of students observable characteristics. This counter-factual causal analysis gave significant results: the drop-out rate fell by half, and performance increased in terms of learning outcomes.

Keywords: Higher Education; Tutoring; Evaluation; Drop-out.

Introducción

Desde la tutoría formativa universitaria, el tema del abandono preocupa, tanto en la educación secundaria como en la educación superior, que es el caso que nos ocupa, teniendo una gran relevancia en la literatura internacional (Álvarez, Cabrera, González, & Bethencourt, 2006; Astin, 1977; Chickering & Gamson, 1987; Di Pietro, 2004; Figuera & Álvarez, 2014; Figuera & Coiduras, 2013; Villar, 2010; Zago, Girado, & Clerici, 2014). El análisis de este fenómeno se ha llevado a cabo, no sólo a nivel pedagógico, sino también psicológico, económico, sociológico y estadístico. En relación al ámbito educativo y en el contexto universitario, los determinantes que la literatura evidencian como relevantes con respecto al del fracaso académico se pueden agrupar en factores individuales (Barefoot, 2004; Dolton, Marcenaro, & Navarro, 2003; Lassibille & Navarro, 2010; Tinto, 1975; Zimmerman, 2000) y factores de contexto (Arias Ortiz & Dehon, 2013; Arulampalam, Naylor, & Smith, 2004; Clerici, Giraldo, & Meggiolaro, 2015; Delaney, Harmon, & Ryan, 2011).

Afrontar el fracaso escolar y favorecer el rendimiento académico constituyen unos de los objetivos del Espacio Europeo de la Educación Superior (Figuera & Álvarez, 2014; Pascarella & Terenzini, 2005; Ryan & Glenn, 2003; Zago et al., 2014). Una de las estrategias que se vienen empleando para desafiar el fenómeno de la deserción escolar, mejorar el rendimiento académico, ayudar al alumnado para hacer elecciones responsables y apoyarlo en los momentos críticos de su recorrido académico y de vida, es la tutoría universitaria y más concretamente la tutoría formativa de carrera (Álvarez, 2002, 2012; Álvarez & Álvarez, 2015; Álvarez & González, 2008; Arbizu, Lobato, & del Castillo, 2005).

La palabra “tutor” es de origen latino y se deriva del sustantivo “tutor”, del adjetivo “tutus” y del verbo “tutari”, es decir, “el que cuida, que apoya, protege, dando seguridad”, si se refiere al sustantivo, y si se refiere el verbo “proteger”, “defender”; con un sentido de cuidado, protección y /o vigilancia. La dimensión que une el tema del abandono a la tutoría es la dimensión relacionada con el cuidado y acompañamiento

en la propia relación educativa del cuidar, de la relación educativa, es decir, el cuidado de la persona, en este caso el estudiante, a través de una acción o intervención directa que tiene como objetivo la relación educativa que se establece entre el educador (tutor) y el educando (el alumno), y que se lleva a cabo con un proceso de acompañamiento educativo de apoyo continuo en tiempo y en forma.

Como nos recuerda Zago (2013), la educación es una de las múltiples acciones que realizan los hombres. La acción educativa está dirigida a las personas y se trata de una acción humana y social. A través de ella, el educador quiere que se produzca en los educandos cierta formación relacionada con la personalidad, es decir, el educador quiere que quien se educa sea “mejor”.

Precisamente, es en este punto donde emerge la primera dimensión significativa relacionada: con la acción tutorial; el educador, en nuestro caso de estudio el profesor tutor, el compañero tutor o el experto de los servicios, quiere hacer “mejor” al estudiante. Para ello, proporciona información, apoya su proceso de maduración y de crecimiento, fomenta el desarrollo de competencias transversales y genéricas útiles para su recorrido académico y paralelamente, potencia su autonomía en la toma de decisiones. Por lo tanto, como bien expresa Zago (2013), la condición que el educador quiere producir en quien educa, es decir, el objetivo educativo, es el desarrollo de un modelo ideal de persona a seguir con respecto a la construcción de la propia identidad y personalidad.

La tutoría universitaria representa una de las medidas educativas más importante de los últimos años, ya que de acuerdo con Laneve (2000), la tutoría es una de las principales innovaciones educativas de las últimas décadas y es un método útil para reducir la brecha entre la calidad de la enseñanza y el número de alumnos matriculados en la universidad.

La tutoría se define como una estrategia para hacer frente a los problemas de deserción y abandono de los estudios universitarios (Cid & Pérez, 2006; Figuera & Álvarez, 2014; Martínez Clares, Martínez, & Pérez, 2014). El fenómeno del abandono de los estudios supone un gran desafío para las universidades de todo el mundo, ya que desde diversos puntos de vista se trata de una prioridad para los sistemas de educación superior, por ser un tema que tiene un gran impacto en el tejido social, educativo, económico y político. La tutoría universitaria tiene una función formativa y preventiva, de manera particular en los primeros cursos de la formación universitaria, debido a que sirve a los alumnos para entablar una relación con el nuevo contexto universitario, permite de conocer información básica para su recorrido académico y facilita una reflexión de sí mismo en el nuevo itinerario formativo. El segundo elemento, para nosotros esencial y objeto de este artículo, se refiere al fin propiamente educativo o formativo de la tutoría.

El Programa de Tutoría Formativa en la Universidad de Padua

El modelo de tutoría formativa de carrera (en italiano *Tutorato Formativo* - TF) (Álvarez, 2002; Álvarez & Álvarez, 2015; Da Re, 2017; Da Re & Clerici, 2017; Da Re, Clerici, & Álvarez, 2016) que de forma experimental se llevó a cabo en la Universidad de Padua, se realizó a través de un programa de actividades y reuniones que tuvo

como objetivo dar apoyo a los estudiantes en el primer año de los grados, con el fin de facilitar la transición e integración y adaptación a la Universidad, a través de: a) apoyo a los estudiantes durante todo el curso de estudio, b) fortalecimiento de competencias transversales que son particularmente útiles para el curso de estudio específico y c) acompañamiento al alumnado en el diseño y la definición de su itinerario formativo y proyecto profesional.

Tutorato Formativo es un espacio de aprendizaje, no directamente relacionado con las disciplinas curriculares, sino estrictamente conectado con el “conocimiento” necesario para abordar con éxito el desarrollo académico. En este espacio el tutor tiene la tarea de asesorar y orientar sobre el progreso de los estudiantes de su grupo durante todo el curso académico, en sus distintos momentos y ser para ellos un punto de referencia en el contexto académico y en su desarrollo formativo y personal.

Este modelo de tutoría formativa, tiene un carácter preventivo y proactivo. El modelo pedagógico de tutoría de carrera promueve, en particular, la realización de acciones de forma preventiva, anticipándose a los posibles y potenciales problemas. Uno de los modelos teóricos que fundamentan este modelo de tutoría es el enfoque Cognitivo Social de la carrera basado en la teoría Cognitivo Social de Bandura (Lent, Brown, & Hacket, 1994), con acciones orientadas a la responsabilidad y a la autoeficacia.

De acuerdo con este enfoque, las personas tienden a seleccionar o evitar actividades basadas en sus propios mecanismos de evaluación cognitiva. Las expectativas de autoeficacia determinan comportamientos que involucran las actividades de los sujetos que los llevan a producir o evitan ciertos comportamientos, en función de la afinidad por una actividad para la que se sienten competentes.

Desde este planteamiento teórico, el programa de *Tutorato Formativo* incluye una reunión semanal de una hora, desde octubre hasta mayo, excluyendo los períodos de vacaciones o de examen. Teniendo en cuenta las distintas modalidades de tutoría se planificaron y realizaron actividades de:

- Tutoría de los Servicios, los Servicios para los Estudiantes de la Universidad (Bibliotecas, Erasmus, Counselling, etc.) mensualmente hacen charlas para presentarse a los estudiantes;
- Tutoría de carrera y tutoría entre iguales, los estudiantes trabajan en pequeños grupos las competencias transversales (métodos y técnicas de estudio, participación en la vida universitaria, la capacidad para evaluar y valorar, estrategias de resolución de problemas, etc.), a través del asesoramiento y la coordinación de un profesor del grado (profesor tutor) o un estudiante del segundo y tercer año (compañero tutor).

Después de llevar a cabo la experimentación del modelo de tutoría formativa de carrera, se desarrolla la evaluación del proceso, incluyendo una evaluación de la satisfacción y de la eficacia. Esta evaluación se desarrolla a través de una serie de técnicas e instrumentos de tipo cuantitativos y cualitativos diseñadas específicamente para los diferentes actores del programa (estudiantes y tutores). Igualmente, la eficacia de la intervención se evalúa mediante un diseño cuasi-experimental basado en la compa-

ración por parejas (*propensity score matching*), o sea en la verificación contra-factual de la hipótesis (Martini & Trivellato, 2011; Rosembaum & Rubin, 1983; Rubin, 1974; Winship & Morgan, 2007), de los niveles de abandono y de rendimiento académico en el final del primer año. Esta comparación se realizará entre los estudiantes que han aceptado participar voluntariamente en la experimentación y quienes no participan en el programa de tutoría formativa.

El presente trabajo tiene como objetivo comprobar la funcionalidad del programa experimental de tutoría formativa implementado en diversos grados de la Universidad de Padua a lo largo de un curso académico. En particular, se ha tratado de responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se puede medir la eficacia de la acción tutorial en la universidad? y ¿cuál es el impacto de la tutoría en el recorrido académico de los estudiantes?

Método

El enfoque contra-factual para la evaluación de la eficacia e instrumentos de recogida de información

Evaluar la eficacia de los efectos de un proceso de formación es un elemento muy discutido en la literatura (Castellano & Pantoja, 2017; Gairín, 2010; Marchesi, Tagle, & Befani, 2011; Ramos, Meizoso, & Guerra, 2016; Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004; Stame, 2001, 2007). Entre los primeros en definir este tipo de evaluación en la educación fue Kirkpatrick en 1959, cuyo enfoque de la evaluación del aprendizaje (*learning evaluation*) fue más tarde profundizado por muchos otros autores. Este modelo se basa en la comparación de los objetivos de una acción particular y los efectos obtenidos de ella. La idea central es que la acción educativa debe evaluarse en función de su cumplimiento de los objetivos iniciales, destacando los aspectos del éxito de acuerdo con el siguiente esquema: objetivos-input-transformación-efectos (Fraccaroli & Vergani, 2005). Según Kirkpatrick, el elemento principal del modelo es la definición de los “efectos”. El autor identifica cuatro áreas diferentes relacionados con la evaluación de los efectos en la educación: (i) las *reacciones*, que se define como la satisfacción de los participantes y su participación e interés en la experiencia de aprendizaje; (ii) el *aprendizaje*, que ha sido adquirido por los participantes como conocimientos, habilidades y competencias; (iii) el *comportamiento*, entendido como los cambios personales que se derivan de la acción formativa emprendida; y (iv) los *resultados*, es decir, los cambios en la organización de pertenencia en términos de conocimientos, habilidades y competencias.

Posteriormente, varios autores han realizado cambios en el modelo de Kirkpatrick (Fraccaroli & Vergani, 2005), tales como la distinción entre dos tipos de resultados: organizativos y de gestión económica; también reduciendo a tres las áreas de evaluación de los efectos (reacciones, aprendizaje y cambios), o la ampliación a seis áreas (reacciones/satisfacción, aprendizaje, aplicación, impacto en la organización, el rendimiento de la inversión económica y los beneficios tangibles). En nuestro estudio, para eficacia de un servicio/programa coincidimos con Fabbris (2011) cuando habla

de la relación entre los resultados obtenidos y los objetivos fijados, y con Elias (2011), que entiende por eficacia de un servicio la capacidad de lograr un objetivo determinado.

Además, Patton (2010), afirma que no existe un único método para evaluar los efectos de un programa o de una intervención: anamnesis, métodos y técnicas de evaluación son elegidos en relación al problema que es puesto por las preguntas de evaluación y por el objeto de evaluación. La clara enunciación del objetivo general del programa a evaluar y de sus objetivos específicos, constituyen las premisas de validez necesarias para la evaluación que se quiere llevar a cabo. En relación al método evaluativo hay diferentes enfoques (Stame, 2001), cada uno capaz de aprovechar una parte de la realidad y con sus puntos fuertes y sus limitaciones. No hay un único método adecuado para todos los posibles objetos de evaluación, en todos los contextos y para todas las funciones evaluativas.

En particular, cuando se desea evaluar los “efectos” se debe utilizar un método que permite determinar si existe una relación de causalidad entre la ejecución del programa y los cambios en las condiciones y/o en los comportamientos en los que pretende intervenir el programa. El efecto se define como la diferencia entre lo que ha sucedido después de la ejecución del programa (situación factual) y lo que habría ocurrido si el programa no se hubiera aplicado (situación contra-factual). Para estimar el efecto por lo tanto, es necesario reconstruir la situación contra-factual. El enfoque contra-factual generalmente utiliza dos tipos de métodos: los diseños experimentales y los no experimentales. Los dos métodos son muy diferentes en sus respectivos puntos fuertes y débiles, y se caracterizan por diferentes condiciones de aplicabilidad y la fiabilidad de los resultados obtenidos.

Entre las técnicas disponibles, la comparación por parejas (*statistical matching*) es una de las más interesantes para el análisis. Se trata de crear un grupo de control *a posteriori*, formado por sujetos no tratados, que posean características observables similares a los de sujetos participantes del estudio. Después de seleccionar un grupo de control, el efecto del tratamiento es la diferencia entre la media del resultado final en el grupo de participantes y en el grupo de sujetos no tratados (grupo de control). El promedio del resultado final de las unidades no tratadas combinadas representa la estimación contra-factual.

De manera similar al método experimental, esta combinación permite medir tanto el efecto como la diferencia entre los promedios de dos grupos. Mientras en el experimento clásico el grupo de control se forma antes del tratamiento y se basa en una elección casual, que asegura que los dos grupos sean similares en características observables y no observables. En el acoplamiento, el grupo de control se forma después del tratamiento y se basa en técnicas estadísticas que, si no se ponen en duda las hipótesis básicas, proporcionan el equilibrio entre los dos grupos de las características observables. Esta técnica resulta ser más “democrática”, en el sentido que se permite participar voluntariamente al programa a todos los estudiantes que quieran y la evaluación de su eficacia se determina *ex post*.

La *Propensity score analysis* (PSA) nace dentro de la anamnesis no factual (Rosebaum & Rubin, 1983; Rubin, 1974). Es posible observar a los mismos individuos bajo diferentes condiciones, es decir, planificando un “verdadero” experimento para testear la eficacia, es posible aproximar “lo que hubiera sucedido si...”, utilizando

para ello la determinación de los sujetos “no tratados” que presenten las mismas características (y por ende las mismas propensiones) que los tratados. La PSA tiene su origen en el ámbito de la bioestadística y está muy extendida en la econometría. Su uso se ha extendiendo en el campo de la educación solamente en los años 2000.

El *Propensity Score* (PS) o puntuación de la tendencia, es la probabilidad de ser asignado a un grupo particular a partir de un conjunto de características observadas (covariables). Los PS pueden ser utilizados para combinar casos, es decir, para realizar el *Propensity Score Matching* (PSM) e identificar los casos que presentan los PS más cercanos. Se constituye de este modo la “muestra acoplada” (*matched sample*), formada por los sujetos más parecidos a aquellos del grupo experimental, que formarán el grupo de control del proyecto. El método estadístico más utilizado para estimar los PS es la regresión logística (Thoemmes & Kim, 2011).

Una vez definido el grupo de control, se aplican a los indicadores de interés de los test estadísticos que permiten verificar las hipótesis sobre los efectos esperados de la intervención. Cuando se considera apropiado utilizar un enfoque de este tipo, es necesario identificar las variables resultado mediante las cuales se pueda verificar e identificar claramente el efecto de la intervención. Asimismo, se debe recopilar información sobre las personas que no se han beneficiado de las acciones llevadas a cabo y presentar elementos del programa en dimensiones observables y medibles.

Los instrumentos de recogida de información han sido un cuestionario diseñado *ad hoc* y análisis de datos de archivo.

La selección del grupo de control

El estudio se centra en la experimentación del programa de *Tutorato Formativo* en los Grados de Educación, Sociología e Ingeniería Mecánica de la Universidad de Padua (Italia), en relación a la evaluación de la eficacia de las intervenciones.

Algunas variables (sexo, residencia, escuela secundaria, calificaciones académicas, grado elegido, capacidad de organizar el estudio, previsiones para asistir a los cursos y número de horas dedicadas al estudio, desplazamiento, trabajo, emociones en relación a la experiencia académica) tienen una capacidad de predicción en términos de éxito de los estudios universitarios, según la literatura científica de tema objeto de estudio (Fabbris, Boccuzzo, & Martini, 2008).

El Servicio Estadístico de la Universidad de Padua facilitó los datos del “Cuestionario de los estudiantes de nuevo ingreso” que los estudiantes de primer curso rellenan en el momento de la inscripción. Entre estos datos se identificaron los siguientes indicadores asociados al abandono:

- Trabajo: ¿Después de la escuela secundaria has trabajado o has buscado trabajo?, ¿cuánto tiempo has trabajado en total?, ¿trabajas actualmente?, cuando decidiste inscribirte en el grado y continuar tus estudios después de la escuela secundaria, ¿cuánto pesaba la posibilidad de encontrar un trabajo después de la obtención del título universitario?
- Asistencia a clase: ¿Piensas que asistirás a todas las clases del primer año?

- Tiempo de estudio: Durante el primer año de universidad, ¿cuánto tiempo piensas de dedicar al estudio autónomo, además de las horas de clase?
- Futuro: ¿Crees que tienes probabilidades de finalizar tus estudios universitarios en el tiempo asignado?
- Profesión: ¿Tienes una idea, aunque sea vaga pero recurrente, del tipo de trabajo ("profesión") al que podrás acceder una vez que obtengas el título?
- Personal: Soltero/soltera.
- Informaciones: Número de fuentes utilizadas para obtener información sobre la oferta formativa de la Universidad de Padua.
- Elección: ¿Por qué has decidido matricularte en la universidad? Debido a: la licenciatura todavía tiene prestigio, no es suficiente la cultura de la escuela secundaria, no he encontrado un trabajo que me satisfaga, por deseo de mi familia, para no quedarme en casa, para tener independencia, la licenciatura proporciona mejores puestos de trabajo.
- Posibilidad de trabajo: ¿Qué aspectos consideras importantes para conseguir un trabajo? Apariencia física, haber completado los estudios en un corto período de tiempo, haber asistido a clase con asiduidad, haber trabajado o haber hecho prácticas, tener amistades políticas, conocer las personas indicadas, tener buenas calificaciones, haber realizado una buena tesis, demostrar haber estudiado, tener buenos recursos familiares, tener un título de estudios superiores, disponibilidad de trabajar horas extras y con un horario flexible, ser capaz de resolver problemas reales en el trabajo, ser una persona de confianza, haber estudiado en una de universidad de prestigio, saber desenvolverte correctamente en las entrevistas de trabajo, poseer la motivación necesaria para perseguir tus propios objetivos.
- Grado: identificación del grado.

El trabajo de limpieza de la matriz de datos dio lugar a la posibilidad de trabajar con una matriz de 572 casos, de los cuales 234 eran de Ingeniería Mecánica, 147 eran de Educación, y 191 eran de Sociología. Al mismo tiempo, se desarrolló una segunda matriz con los identificadores de todos los estudiantes que participaron al programa de Tutoría Formativa.

Los participantes fueron clasificados en dos categorías: los "tratados total" (que han participado en más de 75% de las reuniones y que han recibido la certificación de la participación), y los "tratados parciales" (aquellos que han participado en menos del 75% de las sesiones de tutoría). Se cruzaron las dos matrices de manera que constituyeran una única matriz integrada a través del *recording linkage*, utilizando como clave única el número de matrícula. Ha sido posible reconocer sólo algunos de los que participaron en la tutoría, por varias razones: (i) algunos de los participantes no pertenecían a las cohortes de estudiantes elegidos para la experimentación; (ii) algunos participantes rechazaron la compilación del "Cuestionario de los estudiantes de nuevo ingreso"; (iii) de algunos participantes no se pudo recuperar el número de matrícula. Finalmente, la muestra experimental estuvo compuesta por 48 casos, después de la eliminación de algunos casos, debido a dos motivos: no fue posible relacionarlos con el cuestionario de primer año o los estudiantes no habían dado su consentimiento para

el tratamiento de sus datos. En lo referente a los casos “no tratados” fueron eliminados los estudiantes que participaron sólo en parte al programa de tutoría, ya que producían distorsiones en las estimaciones.

Para la selección del grupo de control se utilizaron 341 casos de estudiantes “no tratados” que cumplimentaron el cuestionario de nuevo ingreso. En estos casos se aplicó el procedimiento de *propensity score matching*, es decir, una regresión logística con la variable respuesta “participación o no participación en la tutoría” y como variables explicativas, los indicadores seleccionados del cuestionario de nuevo ingreso. Cada participante fue emparejado con el no participante más semejante a él, en base a los valores de PS estimados a través de un set de variables extraídas del cuestionario que los estudiantes habían completado en el momento de la matriculación (Tabla 1). En una primera aplicación se incluyeron todos los indicadores, mientras en una segunda fueron incluidos solamente los indicadores significativos (que figuran en negrita en la Tabla 1).

Tabla 1

Las variables utilizadas para la combinación

Variables
Curso de Graduación
Después del bachillerato trabajó o buscó trabajo
En total por cuánto tiempo trabajó
Actualmente trabaja
Cuánto influyó la posibilidad de encontrar un trabajo en la decisión de inscribirse a este curso de estudio
Cuánto influyó el título obtenido en esta universidad con la posibilidad de encontrar un trabajo
Tiene intenciones de asistir a todas las clases del 1º año
Durante el primer año cuánto tiempo piensa que le dedicará al estudio autónomo
Qué grado de probabilidad piensa de tener de terminar los estudios universitarios en el tiempo previsto
Tiene idea del tipo de trabajo que podrá ejercer una vez que conseguirá el título
Estado civil
Al informarse sobre la oferta didáctica de la Universidad de Padua, cuántas fuentes de información consultó
Eligió inscribirse a la universidad porque... el título todavía da prestigio
Eligió inscribirse a la universidad porque... no es suficiente la cultura del bachillerato
Eligió inscribirse a la universidad porque... todavía no he encontrado un trabajo que me satisfaga
Eligió inscribirse a la universidad... era el deseo de mi familia
Eligió inscribirse a la universidad... para no estar en casa, para tener mayor independencia
Eligió inscribirse a la universidad... el título garantiza de poder conseguir mejores trabajos

En la primera fase, se insertaron en el modelo de regresión logística todas las variables útiles según las hipótesis planteadas, lo que llevó a la combinación (unívoca) de 29 casos. En la segunda fase fueron disminuyendo los vínculos de semejanza, y se utilizó un modelo de regresión con solo 3 indicadores (grado, ¿cuánto tiempo has trabajado en total?, ¿piensas que asistirás a todas las clases del primer año?). Estas variables resultaron las más significativas en la primera fase, por sus capacidades de estimar la *PS*. Se agregaron otras 12 combinaciones (cada caso fue elegido entre un número más amplio de posibilidades). Al final del procedimiento de *matching*, el número de cada una de las muestras (tratadas y no tratadas) es de 41 estudiantes (10 de Ingeniería Mecánica, 11 de Ciencias de la Educación, 20 de Sociología).

Resultados

Se requirió al Servicio Estadístico de la Universidad de Padua información sobre los estudiantes en relación al estado de la carrera (activos, suspensión de carrera, salidas por cambio de grado, cambio de universidad o abandono) al inicio del 2° año del curso (Tabla 2). Un primer resultado: el valor del índice de drop-out (total salidas/combinados) muestra que existen diferencias entre los estudiantes tratados (7%) y los estudiantes no tratados (15%).

Tabla 2

Datos comparativos de los 2 grupos

Estado	No Tratados	Tratados
Combinados	41	41
Activos	32	36
Suspensión carrera	3	2
Total salidas	6	3
Cambio grado	2	2
Cambio universidad	1	0
Abandono estudios	3	1
Índice de drop-out	15%	7%

En el siguiente cuadro se observan los resultados de la prueba *t* (muestras independientes), para la comparación de los promedios de 3 índices de performance en el primer año (ECTS obtenidos, promedio de las notas exámenes realizados, número de los exámenes realizados). Existen diferencias significativas entre los dos grupos, en particular en las variables relacionadas con los créditos de formación obtenidos, en favor del grupo de los “tratados”, si se tienen en cuenta todos los casos disponibles, es decir, todas las parejas (Tabla 3), incluso si se tienen en cuenta los casos únicos de sujetos aún inscritos en el programa de la universidad al final del primer año, es decir, parejas “activas” (Tabla 4).

Tabla 3

Prueba t para las diferencias entre los promedios de los grupos (todas parejas combinadas, muestras independientes)

Todas parejas	ECTS No Tratados	ECTS Tratados	Promedio Nota exámenes No Tratados	Promedio Nota exámenes Tratados	N. Exámenes No Tratados	N. Exámenes Tratados
N. Casos	35	39	35	39	35	39
Promedio	42.2	50.4	24.1	25.3	5.2	6.0
Desviación estándar	15.1	14.2	2.7	2.2	1.9	1.7
Significativo t (2cola)		0.018		0.050		0.059
Significativo t (1cola)		0.009		0.025		0.029

Considerando el subgrupo de parejas combinadas “activas”, los resultados todavía son significativos, sobre todo para el indicador “créditos obtenidos” (Tabla. 4).

Tabla 4

Prueba t para las diferencias entre los promedios de los grupos (parejas combinadas “activas”, muestras independientes)

Parejas “activas”	ECTS No Tratados	ECTS Tratados	Promedio Nota exámenes No Tratados	Promedio Nota exámenes Tratados	N. Exámenes No Tratados	N. Exámenes Tratados
N. Casos	28	28	28	28	28	28
Promedio	42.2	52.6	24.1	25.2	5.2	6.3
Desviación estándar	14.3	12.6	2.6	2.4	1.8	1.4
Significativo t (2cola)		0.006		0.089		0.016
Significativo t (1cola)		0.003		0.044		0.008

Utilizando la Prueba *t* para muestras “acopladas” (que considera las diferencias de los resultados en el interior de cada pareja de estudiantes), los resultados alcanzan el máximo significativo para las diferencias en el número de créditos obtenidos y en el número de exámenes realizados, mientras las diferencias en el promedio del puntaje no alcanzan significatividad (Tabla 5).

Tabla 5

Prueba t para las diferencias entre los promedios de los grupos (parejas combinadas "activas", muestras acopladas)

Parejas "activas"	Diferencia CFU	Diferencia Promedio nota exámenes	Diferencia N. Exámenes
N. casos	28	28	28
Promedio	10.4	1.2	1.1
Desviación estándar	16.7	3.8	2.0
Significativo t (2cola)	0.003	0.115	0.010
Significativo t (1cola)	0.001	0.058	0.005

La verificación contra-factual de las hipótesis de investigación acerca de la eficacia del programa de tutoría formativa, basada en 4 indicadores "objetivos" dio los siguientes resultados:

- El abandono en el grupo de los tratados (7%) es la mitad del observado entre los no tratados (15%).
- El rendimiento es globalmente superior en el grupo de los tratados, sobre todo en términos de créditos obtenidos (y por lo tanto de exámenes realizados en el 1° año de carrera).
- Se pasa de aproximadamente 42 CFU a más de 50, con un aumento de cerca 1 examen en el grupo de los participantes.
- El promedio de las notas de los exámenes realizados es superior, más o menos un punto, entre los tratados respecto a los no tratados.

Discusión y conclusiones

La investigación que se presenta puede ser el punto de partida para abrir una reflexión pedagógica sobre el tema de la tutoría y la orientación, dirigido hacia el desarrollo de una cultura de la orientación educativa en Italia, en línea con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo propósito es crear un sistema de educación de calidad (Pascarella & Terenzini, 2005; Ryan & Glenn, 2003; Zago et al., 2014).

Como afirma Martínez Clares, hablar de tutoría es hablar de calidad en educación; es hacer referencia a los procesos que se llevan a cabo en cada centro o institución educativa buscando la mejora e innovación continua. La acción tutorial es un proceso que exige la interacción de todos los actores involucrados en ella, con la intención de acometer planes y programas en acción, cuya pertinencia y competencia se pueda observar en la medida en que den respuesta a las necesidades concretas de una sociedad en un contexto cambiante en el que es necesario navegar en la incertidumbre (Martínez Clares, 2017, p. 12).

En este sentido, la tutoría es un “proceso orientador de carácter formativo que facilita este desarrollo y formación integral en su proyección académica, profesional y personal. Se trata de acompañar al estudiante a lo largo de su aprendizaje, con la intención de potenciar y favorecer su proyecto profesional y de vida” (Martínez Clares et al., 2014, p. 132).

Paralelamente, diferentes analistas contrastan (Álvarez, Asensio, Forner & Sobrero, 2006; García, Asensio, Carballo, García, & Guardia, 2005) que el abandono se debe a un problema de falta de información y orientación de los estudiantes, y esto comporta dificultad en una adecuada integración en el nuevo contexto de estudio y justifica la introducción de acciones de tutoría. La evidencia muestra una reducción en la deserción con una planificada acción tutorial, como muestran los estudios de Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006) y de Álvarez (2012) concretamente con la tutoría de carrera o formativa.

Esta tutoría, consiste en acompañar el alumnado a lo largo de su recorrido de estudios universitarios con el fin de definir su proyecto formativo y profesional a través del desarrollo, consolidación y profundización de unas competencias genéricas y transversales. El objetivo de la tutoría formativa es promover el éxito educativo de los estudiantes, en relación al desarrollo académico, personal y profesional (Álvarez, 2012; Álvarez & Álvarez, 2015; Echeverría, Isus, Martínez, & Sarasola, 2008; Figuera & Álvarez, 2014; Figuera & Coiduras, 2013; Gallego, 2006; Lobato, Arbizu, & Castillo, 2004; Martínez Clares et al., 2014; Pérez, González, González, & Martínez, 2017; Pérez & Martínez, 2015; Sola & Moreno, 2005).

La aportación del modelo de tutoría de la Universidad de Padua fue la de evaluar el programa, no sólo en términos de evaluación de procesos y de satisfacción, sino también en términos de la eficacia de las intervenciones (Aguaded & Monescillo, 2013; Castellano & Pantoja, 2017; Gairín, 2010; Pérez-Cuso, Martínez-Clares, & Martínez-Juarez, 2015; Ramos et al., 2016).

Esta evaluación fue llevada a cabo mediante un diseño cuasi-experimental basado en la comparación por parejas, entre los estudiantes que habían aceptado participar voluntariamente en la experimentación y los que no habían participado en el programa y con la creación de un grupo de control *a posteriori*. Esto permitió no sólo leer los resultados en términos subjetivos, sino también de evaluar objetivamente el impacto del proceso en términos de rendimiento académico.

La experimentación que se llevó a cabo en la Universidad de Padua, en tres grados, teniendo como referencia el modelo de tutoría de carrera de la Universidad de la Laguna. En relación con el objetivo del análisis de la eficacia de la experiencia llevada a cabo en Padua, los datos evidencian un resultado significativo: el valor del índice de abandono entre los “tratados”, es decir, entre los estudiantes que han participado como voluntarios en la experimentación, es la mitad de lo que se observa entre los “no tratados. Además, el rendimiento se mejora especialmente en términos de créditos obtenidos. Por lo tanto, el modelo de tutoría de carrera puede ser una estrategia educativa eficaz, incluso en un contexto diferente, introduciendo los ajustes apropiados. Estos datos nos animan a seguir planteando acciones tutoriales en las cuales el tutor fomente el crecimiento personal, académico y profesional del alumno, asesorándolo durante

todo su recorrido académico, proporcionándole un apoyo orientado a el éxito en sus estudios, apoyo consciente a su crecimiento como estudiante y hacia su autonomía en la Universidad “orientada al futuro” (Rodríguez Espinar, 2018).

La evaluación de la eficacia del programa experimental todavía se tiene que profundizar, con la ampliación del número de contextos experimentales y con los análisis de los factores que influyen sobre posibles diferentes resultados.

Referencias

- Aguaded Gómez, M. C., & Monescillo Palomo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, 23, 163-176. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2031/2139>
- Álvarez Pérez, P.R. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez Pérez, P.R. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48(2), 247-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130839004>
- Álvarez, M., & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>.
- Álvarez, P., Asensio, I., Forner, A., & Sobrero, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la universidad. En T. Escudero & A. Correa (Coord.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (147-206). Madrid: La Muralla.
- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M., & Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Revista Paradigma*, 27(1), 7-36. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3895/1932>
- Álvarez, P., & González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. San Cristóbal de La Laguna: Servicio de Publicaciones de La Universidad de La Laguna.
- Arbizu, F., Lobato, C., & del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514745002.pdf>
- Arias Ortiz, E. A., & Dehon, C. (2013). Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of Dropout and Degree Completion at the Université Libre de Bruxelles. *Research in Higher Education*, 54(6), 693-723. doi: 10.1007/s11162-013-9290-y
- Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J.P. (2004). A hazard model of the probability of medical school dropout in the UK. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A*, 167, 1, 157-178. doi: <https://doi.org/10.1046/j.0964-1998.2003.00717.x>
- Astin, A. W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Barefoot, B. (2004). Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, 19(1), 9-18. doi: <https://doi.org/10.1080/0268051042000177818>

- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Castellano Luque, E.A., & Pantoja Vallejo, A. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de la TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 215-233. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.248831>.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 39(7), 3-7. Recuperado de <http://www.lonestar.edu/multimedia/sevenprinciples.pdf>
- Cid Sabucedo, A., & Pérez Abellás, A. (2006). La tutoría en la universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 395-421. doi: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96911>.
- Clerici, R., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2015). The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: evidence from Italy. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1535-1549. doi: 10.1080/03075079.2013.878835.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Da Re, L., & Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 139-160. doi: <https://doi.org/10.6018/j/298551>
- Da Re, L., Clerici, R., & Álvarez Pérez, P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del Programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università: una guida operativa*. Padova: Cleup.
- Delaney, L., Harmon, C., & Ryan, M. (2011). Does lecture attendance matter for grades? Evidence from a longitudinal tracking of Irish students. *Critical Issues in Irish Society Network*. Recuperado de https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=res_phd_2011&paper_id=167
- Di Pietro, G. (2004). The determinants of university drop-out in Italy: A bivariate probability model with sample selection. *Applied Economics Letters*, 11(3), 187-191. doi:10.1080/1350485042000203832
- Dolton, P., Marcenaro, O. D., & Navarro, L. (2003). The effective use of student time: A stochastic frontier production function case study. *Economics of Education Review*, 22(6), 547-560. doi: [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00027-X](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00027-X)
- Echeverría B., Isus, S., Martínez Clares, P., & Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Elias, G. (2011). Concetti, principi e strategie per la misura dell'efficacia. En L. Fabbris (Coord), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia dell'attività universitarie* (pp. 1-8). Padova: Cleup.
- Fabbris, L. (Ed.). (2011). *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie*. Padova: Cleup.
- Fabbris, L., Boccuzzo, G., & Martini, M. C. (Ed.). (2008). *Professionalità nei servizi innovativi per studenti universitari*. Padova: Cleup.
- 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/83/40>

- Figuera, P., & Coiduras J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/362247.pdf?documentId=0901e72b81642369>
- Fraccaroli, F., & Vergani, A. (2005). *Valutare gli interventi formativi*. Roma: Carocci.
- Gairín Sallán, J. (2010). La Evaluación del Impacto en Programas de Formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55119084002/>
- Gallego Matas, S. (2006). La tutoría en la Educación superior. En S. Gallego & J. Riart (Coord.), *La tutoría y la orientación en el Siglo XXI; nuevas propuestas* (pp. 185-196). Barcelona: Octaedro.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M., & Guardia González, 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
- Laneve, C. (2000). Il tutorato un'istanza emergente. *Scuola e Didattica*, (4), 20-21.
- Lassibille, G., & Navarro, M. L. N. (2010). How long does it take to earn a higher education degree in Spain?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3519-3523. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/82776332.pdf>
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000187918471027X>
- Lobato C., Arbizu F., & del Castillo L. (2004). Representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Revista Educación XXI*(7), 135-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600707>
- Marchesi, G., Tagle, L., & Befani, B. (2011). Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale. *Materiali UVAL*, 22. Recuperado de http://valutazioneinvestimenti.formez.it/sites/all/files/muval_22_valutazione_impatto.pdf
- Martínez Clares, P. (2017). Tutoría en acción. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 11-20. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/54363/3/298491-1025841-1-PB.pdf>
- 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>.
- Martini A., & Trivellati U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). How college affects students. Vol. 2: A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M.Q. (2010). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: Guilford Press.
- Pérez, F.J., González, C., González, N., & Martínez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 91-110. doi: <https://doi.org/10.6018/j/298531>

- Pérez, J., & Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: dos realidades en un mismo contexto. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>.
- Pérez-Cuso, F.J., Martínez-Clares, P., & Martínez-Juarez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *ESE. Estudios sobre Educación*, 29, 81-101. doi: 10.15581/004.29.81-101
- Ramos Azcuy, F., Meizoso Valdés, M. C., & Guerra Breña, R. M. (2016). Instrumento para la evaluación del impacto de la formación académica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 114-124. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>.
- Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38, doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.309041>.
- Rosenbaum, P., & Rubin, D.B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55. Recuperado de http://www.stat.cmu.edu/~ryantibs/journalclub/rosenbaum_1983.pdf
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*. London: Sage Publications.
- Rubin, D. (1974). Estimating Causal Effects of Treatments in Randomized and Non-randomized Studies, *J. Educ. Psychol.*, 66(5), 688-701. Recuperado de http://www.fsb.muohio.edu/lij14/420_paper_Rubin74.pdf
- Ryan, M. P., & Glenn, P. A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 297-324. doi: <https://doi.org/10.2190/KUNN-A2WW-RFQT-PY3H>
- Sola Martínez, T., & Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400810>
- Stame, N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare. En M. Palumbo, *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Stame, N. (2007). *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Thoemmes, F.J., & Kim, E. S. (2011). A Systematic Review of Propensity Score Methods in the Social Sciences. *Multivariate Behavioral Research*, 46(1), 90-118. doi:<https://doi.org/10.1080/00273171.2011.540475>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Villar, A. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(2), 267-283. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655697>
- Winship, C., & Morgan, S. (2007). *Counterfactuals and casual inference*. New York: Cambridge University Press.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.
- Zago, G., Girado, A., & Clerici, R. (Ed.). (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari*. Bologna: Il Mulino.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Coord.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, Calif, USA: Academic Press.

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2018.

Fecha de revisión: 5 de marzo de 2018.

Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2018.

Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación

Employability Skills: A Structural Equation Model at the Faculty of Education

Pilar Martínez Clares*, Cristina González Lorente* y Nuria Rebollo Quintela**

*Universidad de Murcia

**Universidade da Coruña

Resumen

Ante la nueva Revolución 4.0, donde la concepción de la empleabilidad de los estudiantes va más allá de la adquisición de un empleo en particular, este trabajo profundiza en la valoración del universitario acerca del desarrollo de competencias para la empleabilidad que se produce durante su formación universitaria. Además, incluye una validación de constructo de la escala de competencias presentada mediante el AFC y se analizan posibles diferencias en función de las tres universidades españolas analizadas: Universidad de Murcia, Universidad de Granada y Universidade da Coruña. Con este objetivo, participan 830 estudiantes de último curso de Grado de la Facultad de Educación de dichas universidades mediante la cumplimentación del Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL). Para el análisis de los datos se recurre a la estadística descriptiva e inferencial a través del programa estadístico SPSS v23 y al programa AMOS para realizar el Modelo de Ecuaciones Estructurales. Los resultados muestran unos índices de bondad de ajuste óptimos, que garantizan la adecuación del mismo a los datos empíricos; además, se comprueba que existe una tendencia común entre los estudiantes de la facultad de educación, la relativa al desarrollo medio-bajo de competencias

Correspondencia: Cristina González Lorente, c.gonzalezlorente@um.es, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, s/n. 30100 Murcia (España).

para la empleabilidad, con diferencias significativas entre universidades. A partir de estos resultados, es preciso buscar sinergias de comunicación y cooperación entre el contexto productivo, los agentes sociales y la universidad, y hacerlo tanto local como nacionalmente, para encontrar el equilibrio y transferencia que exige el EEES en la nueva Revolución 4.0.

Palabras clave: competencia; educación superior; empleabilidad; inserción laboral; modelo de ecuaciones estructurales.

Abstract

In the face of the fourth industrial revolution, where the conception of the employability of students goes beyond the acquisition of a particular job, this research deepens the assessment of the university student about the development of skills for employability that occurs during their university education. In addition, it includes a construct validation of the competencies scale presented by the CFA and possible differences are analyzed according to the three Spanish universities analyzed: University of Murcia, University of Granada and University of A Coruña. With this objective, 830 final year students in the faculty of education of these universities participated by completing the Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL). For the analysis of the data, descriptive and inferential statistics were used through the statistical program SPSS v23 and the AMOS program to carry out the Structural Equation Model. The results show optimal model fit indexes, which guarantee the suitability of this model with the empirical data. In addition, it is verified that there exists a common tendency among all students of the faculty of education relative to the medium-low development of competencies for employability, but with significant competency differences varying among each university. Based on these results, it is necessary to seek synergies of communication and cooperation among the job markets, the social agents, and the university, and to do it both locally and nationally in order to find the balance and transfer required by the EHEA in the fourth industrial revolution.

Keywords: skills; higher education; employability; entering the workforce; structural equation model.

Introducción

El mapa universitario del S. XXI demanda a la Educación Superior una formación transferible y competente en un contexto social y mercado laboral convulso, sometido a continuos cambios y cada vez más exigente y competitivo (do Ceu Taveira y Rodríguez Moreno, 2010). Un escenario que se va sobreponiendo a la celeridad que le imprime el mundo global y complejo en el que estamos inmersos, y que reclama por igual el dominio de competencias técnicas como el de competencias profesionales, aquellas que son transferibles, generalizables y demandadas en los diversos contextos socio laborales donde transitamos y que además, requieren de “habilidades analíticas y la capacidad de resolución de problemas, la capacidad de innovación y adaptabilidad ante el permanente cambio, así como habilidades comunicativas” (Alarcón, 2018, p. 147), es decir, del desarrollo y dominio de competencias transversales.

La universidad, ya no sólo debe de responder a las exigencias del mercado laboral actual, sino que tiene que ser proactiva, anticipándose a las nuevas demandas de los empleos existentes y a los yacimientos de empleo emergentes (Pagés Serra y Ripani, 2017), y más aún en el futuro presente de la Revolución 4.0.

En este cambio de época o tal vez, época de cambios, nos debemos cuestionar que la empleabilidad de los estudiantes universitarios va más allá del empleo, pues esta debe contemplar, como ya señalaba la Organización Internacional del Trabajo (2004), las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o cambiar de empleo, y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.

Las instituciones de educación superior deben ser claro reflejo del enfoque competencial asumido por el común Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que apuesta por la promoción de la empleabilidad, facilitando el uso de “un lenguaje común para definir los perfiles académicos y profesionales permitiendo la comparación y comunicación entre los diferentes países” (Navaridas Nalda, Jiménez Trens y Fernández Ortiz, 2016, p. 338), buscando, a la vez, la mayor sinergia posible entre la formación inicial (formación universitaria) y las demandas del mercado laboral (Figuera, Raitz y Llanes, 2013; Llanes Ordoñez, Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2017), hallándose como indicador de calidad en los SIGC, la inserción laboral de sus egresados.

Una inquietud creciente y recurrente en las últimas décadas ha sido la definición y categorización de estas competencias, así como el análisis de las mismas (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Gil Flores, 2007). Se hace necesario, precisar una definición común del término competencia, reconocida tanto en el ámbito académico como en el laboral debido a que persisten las discrepancias a la hora de delimitarla motivado por la multitud de interpretaciones, desde precisiones más restrictivas a más extensas. Estas últimas, tienen una visión más amplia que abarca tanto el conocimiento como las actitudes, habilidades y aspectos sociales y más personales y motivacionales (Gijbels, 2011).

El gran abanico de investigaciones realizadas permite reflejar las diferentes visiones de una misma realidad, aportando la perspectiva de los múltiples agentes implicados en el proceso; alumnado (Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Sánchez Romero, 2013), egresados (Lluch Molins, Fernández-Ferrer, Pons Seguí y Cano García, 2017), profesorado (Corominas et al., 2006) y empresarios y agentes sociales (Alonso, Fernández y Nysen, 2009). Otros estudios apuestan por realizar una complementariedad entre varias visiones: alumnado y profesorado (Mir Acebrón, 2007) y empresas y titulados (Cajide et al., 2002; Freire, Teijeiro y Pais, 2011). En el horizonte de las organizaciones, son varios los trabajos realizados sobre competencias, entre otros, el Informe de Competencias Profesionales y Empleabilidad, del Consejo Económico y Social (CES, 2015), el Estudio de Posiciones y Competencias más Demandas en la Empresa 2017, que aporta la perspectiva de los responsables de recursos humanos (EPYCE, 2018), y el documento elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (ECLAC) de Naciones Unidas sobre la identificación y anticipación de los requisitos competenciales (Van Breugel, 2017).

Ante un panorama educativo y sociolaboral como el referido, cobra vital importancia la formación en competencias; Detenerse en reflexionar esta realidad actual, permite dirimir en qué momento nos encontramos y hacia dónde debemos de avanzar, buscando un mayor engranaje entre las instituciones de educación superior y el mercado laboral y las necesidades que éste demanda. Esta realidad lleva a plantear esta investigación que persigue profundizar en las percepciones del alumnado universitario sobre las competencias profesionales adquiridas en su formación inicial y que pueden facilitar su proceso de inserción socio-laboral y favorecer su empleabilidad. En concreto, los objetivos definidos son: a) conocer y describir la percepción del alumnado sobre el desarrollo de las competencias para la empleabilidad durante su formación universitaria, b) realizar una validación de la consistencia interna de la escala de competencias a partir del análisis factorial confirmatorio y c) analizar las posibles diferencias en las covarianzas de dicha escala en función de la universidad de origen en la que se sitúa el estudiante.

Método

Población y Muestra

La muestra de esta investigación está conformada por un total de 830 estudiantes de último curso de Grado de la Facultad de Educación de tres universidades españolas: Universidad de Murcia, Universidad de Granada y Universidade da Coruña. La edad media de estos participantes es de 23 años (DT=3.744), con una mayor representación femenina (78.8%) frente al alumnado masculino (21.2%).

Para la obtención de esta muestra, se realiza un muestreo no probabilístico por conglomerados, con un nivel de confianza de 99% y un error muestral de 4 %. La muestra es representativa de los estudiantes de último curso de grado en los títulos de la facultad de educación analizados cuya distribución, por motivos de acceso, queda representada como se resume en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra por universidad y grado

	Universidad de Murcia (UM)		Universidad de Granada (UGR)		Universidade da Coruña (UDC)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Educación Primaria	103	12.41	202	24.34	103	12.41	408	49.16
Educación Infantil	125	15.06	0	0	91	10.96	216	26.02
Pedagogía	92	11.08	32	3.86	0	0	124	14.94
Educación Social	41	4.94	41	4.94	0	0	82	9.88
Total	361	43.49	275	33.13	194	23.37	830	100

Instrumento

Como instrumento de recogida de información se utiliza el Cuestionario de Orientación e Intermediación Laboral (COIL), diseñado para una investigación más amplia de la que forma parte este trabajo. A partir de un análisis de validez de contenido y consistencia interna del mismo (Autor y autor, 2018), éste queda estructurado en cinco grandes bloques que abordan el proceso de inserción socio-laboral del universitario:

- datos personales y académicos,
- experiencia académico-profesional,
- formación con el Grado y satisfacción,
- expectativas y creencias hacia el empleo,
- recursos y servicios que pueden facilitar el proceso de inserción socio-laboral.

Para la realización de este trabajo de investigación en particular, se extrae la información únicamente del tercer bloque, en el cual se incluye la escala de competencias para la inserción laboral objeto de estudio, con la valoración del desarrollo de dichas competencias durante el Grado por parte del alumnado en la escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1=nada y 5=mucho).

Procedimiento

Tras una búsqueda bibliográfica en profundidad sobre la inserción socio-laboral de personas con titulaciones de educación superior, se concretan los objetivos de la investigación más amplia de la que forma parte este trabajo. A continuación, se procede al diseño del cuestionario COIL, donde se incluye la escala de competencias para la empleabilidad que se recoge en la tabla 2.

Tabla 2

Mapa funcional del modelo teórico de competencias profesionales para la inserción socio-laboral

Competencia	Elemento de competencia	Código
Competencias participativas	Flexibilidad y orientación al cambio	D_5.10
	Toma de decisiones	D_5.6
	Motivación por el logro	D_5.11
	Organización y planificación	D_5.3
	Capacidad de aprendizaje y adaptación	D_5.9
	Responsabilidad y perseverancia	D_5.5
	Análisis, síntesis y crítica	D_5.2
	Trabajo en equipo	D_5.8
	Compromiso con la organización	D_5.12
	Orientación a las personas	D_5.7

Competencias personales	Búsqueda de la excelencia	D_5.15
	Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración	D_5.19
	Capacidad para trabajar bajo presión	D_5.13
	Habilidades de comunicación	D_5.4
	Conciencia de uno mismo	D_5.1
	Innovación	D_5.16
	Emprendimiento	D_5.17
	Liderazgo	D_5.18
	Resolución de conflictos y técnicas de negociación	D_5.14

Tras su diseño, el cuestionario COIL se somete a un exhaustivo procedimiento de validación y pilotaje. Seguidamente, se contacta con el profesorado de 4º curso de Grado de las tres universidades que participan en el estudio para acordar el horario de clase más adecuado para la recogida de información, asegurando el carácter voluntario y confidencialidad de los datos recabados que, posteriormente, se analizan con la ayuda del programa estadístico SPSS v23 y AMOS v7. Por último, se presentan las principales conclusiones, limitaciones y prospectivas que dan forma a este trabajo.

Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos permite obtener la consistencia interna de la escala de competencias para la inserción socio-laboral de los estudiantes de las titulaciones de educación en las distintas universidades analizadas. En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo con el cálculo de la media y desviación típica de cada elemento de competencia, tanto para la muestra global como por universidad. Estos datos permiten contrastar a su vez, las posibles diferencias en el desarrollo de dichas competencias durante la formación en función de la universidad; un análisis que se completa con la estadística inferencial y la prueba de Kruskal-Wallis, al no asumirse normalidad en los datos pero sí, una misma distribución de la muestra. En este caso, se asume como nivel de significatividad $p \leq 0.05$.

A continuación, se realiza el cálculo del coeficiente del Alfa de Cronbach, la homogeneidad de los datos y el índice de KMO junto con la prueba de esfericidad de Bartlett. Tras comprobar la aplicabilidad del análisis factorial con un nivel de significatividad de $p \leq .05$ en la prueba de Bartlett, se acepta la hipótesis nula (H_0) y el modelo de competencias se considera óptimo para aplicar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Dicho análisis viene delimitado por los índices de bondad de ajuste del modelo, cuya idoneidad se evalúa en un rango de valores entre 0 y 1; En el caso de los índices de ajuste comparativo, como el CFI o IFI, se consideran valores adecuados y, por tanto, de ajuste al modelo, cuando son superiores a 0.8, mientras que para los índices de ajuste de parsimonia como el RMSEA, el valor de referencia debe ser igual o inferior a 0.05 (Schumacker y Lomax, 2004). Una vez comprobado el ajuste estadístico del modelo de competencias, se examina su invariancia a través del modelo estructural multigrupo, cuya variable de agrupación es

la Universidad de origen. Este análisis se focaliza tanto en las variaciones de los pesos de regresión como en los índices de bondad de ajuste utilizados previamente.

Resultados

Antes de realizar el AFC, se obtienen los resultados para comprobar la consistencia interna o fiabilidad de la escala de competencias para la inserción socio-laboral. El estadístico Alfa de Cronbach (α), muestra unos valores satisfactorios tanto en la escala global ($\alpha = .902$) como en las dos sub-escalas presentadas en el gráfico de sedimentación de la Figura 1 (.830 y .560 para el primer y segundo factor, respectivamente). Esta primera aproximación a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) confirma así, la existencia de 2 factores que explican el 43.78% de la varianza. Además, con la prueba de esfericidad de Bartlett, se comprueba que el nivel de significatividad es inferior a .05, con un valor de Chi-cuadrado de 4357,340 (gl = 171) y de .943 para el valor del índice de muestra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO).

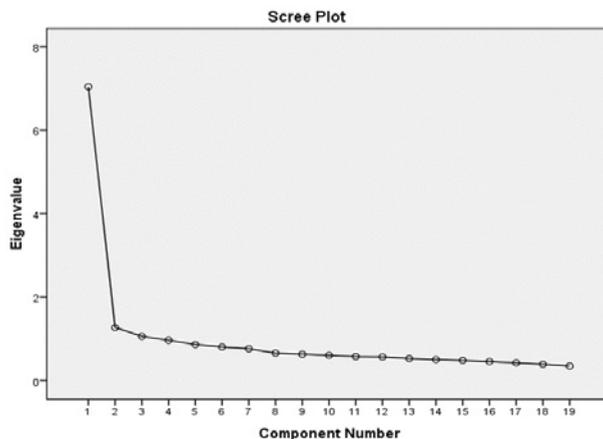


Figura 1. Gráfico de sedimentación para la escala de competencias

Respecto al análisis descriptivo del desarrollo de cada uno de estos elementos de competencia, la tabla 3 recoge la media y desviación típica para cada uno de ellos, clasificados por universidad, así como la prueba de Kruskal-Wallis para medir posibles diferencias significativas. En primer lugar, destaca la elevada media del elemento de competencia D_5.8 "Trabajo en equipo y cooperación" ($\bar{X} = 4.15$; $\sigma = .875$) que junto con D_5.5 "Responsabilidad y perseverancia" ($\bar{X} = 3.87$; $\sigma = .908$) son las que más se desarrollan dentro del aula universitaria desde la visión del alumnado. En cambio, "Liderazgo" (D_5.18), "Emprendimiento" (D_5.19) y "Resiliencia y tolerancia a la frustración" (D_5.17), con una media próxima a 3.20, se corresponden con las competencias menos trabajadas a lo largo de los estudios universitarios.

En general las puntuaciones aportadas por los estudiantes de la UM son más elevadas que el resto, mientras que el alumnado de la UGR parece menos optimista en

sus valoraciones, con unas medias en el desarrollo de las competencias durante su formación inicial que oscilan en torno al valor 3 de la escala (tabla 3). En todas ellas se sigue la tendencia media destacada anteriormente, aunque en el caso de las primeras competencias relacionadas con la “conciencia de uno mismo”, las “habilidades de comunicación” o la “organización y planificación”, junto con el “trabajo en equipo”, los estudiantes de la UM superan de forma destacada el punto medio para el total de participantes. En el caso de los estudiantes de la UDC, superan esta media cuando valoran el desarrollo de la “búsqueda de la excelencia” (D_5.13), quedándose más alejados en relación a las competencias personales de “innovación”, “emprendimiento”, “liderazgo” o “resiliencia”.

Tabla 3

Desarrollo de unidades de competencias por universidad. Media, desviación típica y prueba de Kruskal-Wallis

	Total		UM		UGR		UDC		Kruskal-Wallis		
		DT		DT		DT		DT	χ^2	gl	Sig.
D_5.1	3.64	.810	3.71	.840	3.58	.676	3.62	.916	7.038	2	.030
D_5.2	3.45	.786	3.53	.813	3.41	.685	3.37	.855	10.067	2	.007
D_5.3	3.71	.857	3.80	.864	3.66	.797	3.61	.911	8.137	2	.017
D_5.4	3.71	.910	3.82	.907	3.55	.846	3.74	.974	15.653	2	.000
D_5.5	3.89	.915	3.97	.935	3.80	.833	3.86	.980	7.484	2	.024
D_5.6	3.64	.878	3.70	.903	3.64	.791	3.53	.939	5.016	2	.081
D_5.7	3.37	.974	3.36	1.026	3.41	.830	3.32	1.063	.537	2	.765
D_5.8	4.16	.887	4.36	.819	3.95	.844	4.10	.985	43.897	2	.000
D_5.9	3.73	.876	3.80	.917	3.73	.705	3.59	.994	6.817	2	.033
D_5.10	3.45	.897	3.42	.961	3.49	.722	3.43	.996	.296	2	.862
D_5.11	3.45	1.021	3.47	1.090	3.52	.897	3.32	1.044	4.873	2	.087
D_5.12	3.38	.929	3.35	.994	3.40	.811	3.41	.963	.239	2	.887
D_5.13	3.52	1.124	3.63	1.234	3.36	.966	3.53	1.097	14.273	2	.001
D_5.14	3.40	1.009	3.39	1.085	3.45	.871	3.34	1.047	.793	2	.673
D_5.15	3.41	.972	3.42	1.005	3.38	.852	3.45	1.068	2.446	2	.294
D_5.16	3.35	.964	3.42	1.016	3.39	.818	3.18	1.038	7.827	2	.020
D_5.17	3.25	1.008	3.26	1.078	3.30	.805	3.14	1.124	1.924	2	.382
D_5.18	3.22	.999	3.24	1.088	3.24	.847	3.14	1.026	2.271	2	.321
D_5.19	3.25	1.060	3.27	1.132	3.31	.864	3.14	1.165	2.569	2	.277

Como refleja la tabla 3, existen diferencias significativas en 9 de los ítems analizados, de forma que competencias como el “trabajo en equipo” presentan medias dispares entre sí, aun siendo la más desarrollada en las tres universidades. Esta diferencia viene acompañada de las unidades de competencia personal “habilidades para la comunicación” y “trabajar bajo presión” que con un valor de p de .000 y .001, respectivamente, son valoradas de forma distinta por el alumnado de las universidades

participantes. En estos casos, son los estudiantes de la UM los que mejor valoran dichas competencias, con medias superiores al resto de participantes de la UGR y UDC.

Pese a estas variaciones en la media del desarrollo de estos 19 elementos de competencia, se opta por realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) sin necesidad de reestructurar el modelo de competencias presentado ni eliminar alguno de sus ítems, ya que, en tal caso, el coeficiente Alfa de Cronbach disminuye. Dada la distribución normal de las variables estudiadas, se recurre al método de Máxima Verosimilitud (ML) para realizar el AFC. Desde el ML, se plantea el modelo de medida que se representa en la figura 2, donde se indican las relaciones de las dos variables latentes (Competencias personales y participativas) con sus respectivas variables observadas y que hacen referencia, a las unidades de competencia valoradas por el alumnado con respecto al desarrollo de las mismas durante su formación universitaria. Asimismo, se puede distinguir la covarianza entre las dos variables latentes (relacionadas entre sí por una flecha bidireccional) que permite contrastar la idoneidad de los indicadores en la medición de dichas variables.

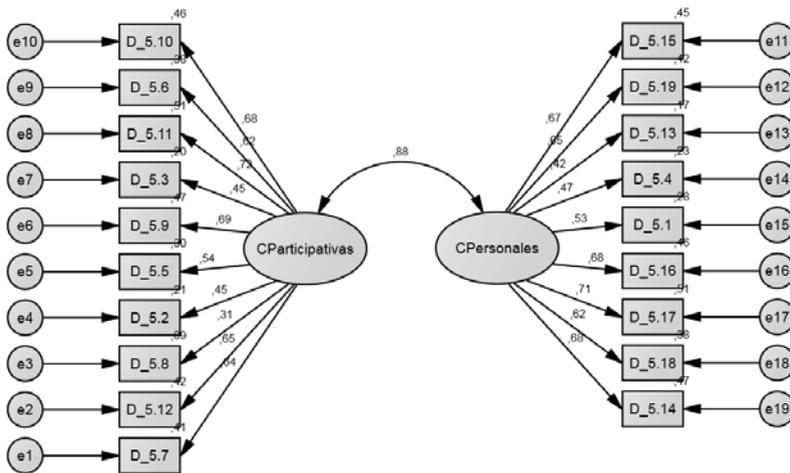


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales de la escala de competencias para la inserción socio-laboral del universitario

La representación gráfica refleja los pesos de regresión entre las dos variables latentes (competencias participativas y personales) y el conjunto de las variables observables. En general, se observan valores superiores a .50 en su varianza o muy próximos a este valor, con la excepción del elemento de la competencia participativa “trabajo en equipo y cooperación” (D_5.8). En los 19 elementos de competencia analizados, la relación que se establece con sus respectivas variables latentes es significativa en todos los casos ($p = .000$), con una covarianza alta (.88).

Para hacer una aproximación más ajustada al modelo presentado, se realiza un diagnóstico de la bondad de ajuste del modelo a partir de la interpretación de los índices más utilizados para la aceptación o rechazo del modelo. Debido al tamaño

de la muestra (superior a 200 sujetos) el valor del estadístico Chi-Cuadrado (χ^2) y su nivel de significatividad no se tienen en consideración por el alto nivel de influencia que tiene la muestra en dicho estadístico. Por esta razón, este análisis se centra en índices de medidas incrementales de ajuste como el índice de ajuste normado (NFI), y el índice de ajuste comparativo (CFI). Ambos índices se comparan con el estadístico χ^2 y su valor oscila entre 0 y 1, siendo 1 el ajuste perfecto. Para el modelo analizado, estos índices se muestran próximos a la unidad (CFI=.920; IFI=.921; NFI=.889) y por tanto, revelan la adecuación del modelo a la realidad observada. No obstante, dichos datos se completan con el Índice de parsimonia RMSEA, que con un valor de .057, se sitúa en los niveles óptimos según Hu y Bentler (1999) para que el ajuste sea aceptable.

Este ajuste del modelo se mantiene al realizar el análisis de forma separada para cada uno de los subgrupos entre la UM, la UGR y la UDC. Sin embargo, aparecen un mayor número de diferencias en este análisis multigrupo, cuando se presta atención a la relación que se establece entre las variables observables y latentes. En función de la Universidad de los estudiantes participantes (tabla 4) se representan los pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables, junto con el error estándar (S. E.) y el nivel de significatividad (p).

Tabla 4

Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables

			UM			UGR			UDC		
			S.E.	p	P.E.R.	S.E.	p	P.E.R.	S.E.	p	P.E.R.
D_5.7	<--	CPart.		***	.721		***	.533	.073	***	.586
D_5.12	<--	CPart.	.082	***	.664	.166	***	.534	.067	***	.692
D_5.8	<--	CPart.	.063	***	.321	.153	***	.344	.069	***	.282
D_5.2	<--	CPart.	.070	***	.514	.120	***	.330	.060	***	.425
D_5.5	<--	CPart.	.076	***	.506	.177	***	.566	.068	***	.599
D_5.9	<--	CPart.	.079	***	.738	.144	***	.565	.069	***	.668
D_5.3	<--	CPart.	.071	***	.394	.168	***	.484	.063	***	.491
D_5.11	<--	CPart.	.091	***	.790	.198	***	.632	.072	***	.673
D_5.6	<--	CPart.	.075	***	.606	.175	***	.604	.065	***	.650
D_5.10	<--	CPart.	.080	***	.730	.153	***	.542	.070	***	.680
D_5.15	<--	CPers.		***	.715		***	.610	.074	***	.659
D_5.19	<--	CPers.	.100	***	.694	.139	***	.481	.082	***	.662
D_5.13	<--	CPers.	.110	***	.451	.152	***	.342	.076	***	.404
D_5.4	<--	CPers.	.080	***	.439	.135	***	.494	.067	***	.523
D_5.1	<--	CPers.	.076	***	.498	.110	***	.554	.064	***	.553
D_5.16	<--	CPers.	.091	***	.709	.142	***	.528	.072	***	.725
D_5.17	<--	CPers.	.098	***	.771	.133	***	.491	.078	***	.752
D_5.18	<--	CPers.	.097	***	.629	.138	***	.584	.071	***	.629
D_5.14	<--	CPers.	.098	***	.721	.156	***	.680	.072	***	.644

Nota: S.E.=Estimación del error; C.R.=Ratio Crítico; p =nivel de significatividad (**=.005).

De forma generalizada los pesos de regresión son mayores a .50, destacando la variación que existe cuando se analiza el elemento de competencia “Innovación” (D_5.16) y “Emprendimiento” (D_5.17) cuya varianza con la competencia personal es elevada en la UM (.709 y .771) y UCD (.725 y .752), mientras que en la UGR apenas alcanza dicho valor. Igualmente, es reseñable que los P.E.R. son superiores entre la valoración realizada en la UM, donde existe una mayor relación entre la D_5.7 (“Orientación a las personas”) o D_5.11 (“Motivación por el logro”) con la competencia participativa. Entre los datos de la UDC, los P.E.R. presentan valores ligeramente inferiores, mostrando una varianza entre los elementos que constituyen las dos competencias analizadas (participativas y personales) en torno a .6. Por su parte, los datos pertenecientes a la UGR reflejan unos valores inferiores con respecto al resto situándose en torno a .5, mientras que en aquellos casos en los que este valor es inferior, coinciden con los pesos de regresión más bajos entre la UM y UDC. En cualquier caso, la relación entre las variables observables y latentes es significativa ($p = .000$) en los tres subgrupos analizados.

Estas diferencias significativas también aparecen entre las dos variables latentes de forma que, independientemente de la universidad de los participantes, este análisis muestra los elevados P.E.R. que mantienen las competencias personales y participativas en el modelo de competencias para la inserción socio-laboral de los universitarios (tabla 5). En todos los subgrupos, así como en el estudio del modelo para el total de la muestra, los pesos de regresión están próximos a la unidad, destacando especialmente la UDC que, con un P.E.R.=.931, es la universidad donde más fuerza presenta dicha relación.

Tabla 5

Peso de regresión (P. R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables latentes

Relación entre variables		Univ.	Estimate	S.E.	C.R.	<i>p</i>	Estimate	
CPers.	<-->	CPart.	Total	.364	.033	11.162	***	.865
CPers.	<-->	CPart.	UM	.485	.063	7.679	***	.865
CPers.	<-->	CPart.	UGR	.184	.036	5.166	***	.858
CPers.	<-->	CPart.	UDC	.386	.066	5.877	***	.913

Nota: S.E.=Estimación del error; C.R.=Ratio Crítico; *p*=nivel de significatividad (***=.005).

Discusión y conclusiones

En el actual escenario económico, social y laboral, queda justificada la importancia de acercar posturas y crear puentes de entendimiento y cooperación entre las instituciones de educación superior y el mercado laboral. El centro de actuación se debe situar en el estudiante, el futuro profesional del siglo XXI, es él quien debe articular desde su propio proyecto profesional y vital, un conjunto de competencias de acción profesional adquiridas durante la formación superior, para incrementar así, sus oportunidades en el proceso de transición a la vida activa (Llanes Ordoñez et al., 2017; Van der Heijde, 2014).

Con la intención de contribuir en la mejora del conocimiento de las competencias que se desarrollan para favorecer el proceso de inserción socio-laboral desde la formación universitaria, esta investigación ha profundizado en esta dirección, deteniéndose en las percepciones y valoraciones del alumnado de la facultad de educación de tres universidades de nuestro contexto y analizando paralelamente la validez del modelo de competencias propuesto a nivel teórico y las posibles diferencias entre los estudiantes participantes.

Los resultados manifiestan una tendencia común entre los estudiantes de la facultad de educación, la relativa al desarrollo medio-bajo de competencias para la empleabilidad. Estos datos se repiten entre estudiantes de diferentes ramas del conocimiento y titulaciones, también referidas en otros estudios como transversales o genéricas (Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo, y Cruz-Benito, 2016; Villardón, 2015). Recientemente, Bozu (2017) señala que los futuros profesionales del ámbito educativo demandan una formación más integral con un mayor desarrollo de competencias para acceder a un empleo, más allá de la especialización profesional.

En los participantes, no sólo este desarrollo alcanza un valor *medio*, sino que, además, existen ciertas diferencias en el nivel con el que se trabajan las competencias dentro de la formación universitaria. Si bien el “trabajo en equipo” junto con la “responsabilidad y perseverancia” son las competencias más desarrolladas con un valor próximo a 4 en esta misma escala o incluso superior, estos resultados contrastan con otras competencias como el “liderazgo”, el “emprendimiento” o la “resiliencia y tolerancia a la frustración”, cuya percepción respecto a su aplicación en el aula durante los diferentes grados de la facultad de educación es, cuanto menos, mejorable.

Estos datos están en concordancia con el estudio de Lluch Molins et al. (2017), donde las valoraciones de los estudiantes insisten en la fuerte aportación que realiza la universidad en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en contraposición al emprendimiento y la competencia de ética y sostenibilidad, que es menos desarrollada. Diferentes estudios destacan la importancia de estas competencias junto con la capacidad de innovación y adaptabilidad ante el permanente cambio, como imprescindibles para que los egresados sean competencialmente sostenibles y puedan obtener mejores perspectivas y oportunidades en su proceso de inserción socio-laboral (Alarcón, 2018; Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz y Cubero Ibáñez, 2018).

Cuando se les pregunta a los empleadores (Freire et al., 2011; Montoro, Mora y Ortíz, 2012), éstos valoran la capacidad de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor, como las principales competencias que los universitarios deben poseer en un grado alto de desarrollo al término de su formación inicial, para acceder al mercado laboral con un adecuado nivel de empleabilidad. Por lo tanto, es pertinente y necesario como recomienda la OCDE (2015), alcanzar en España, un mayor equilibrio entre la oferta y la demanda actual de competencias, para garantizar desde la educación superior, que los egresados adquieran un alto nivel de competencias profesionales relevantes para la nueva realidad socioeconómica y laboral.

Asimismo, los resultados han evidenciado diferencias en la valoración del desarrollo competencial del alumnado en función de la universidad en la que cursan sus estudios. Aunque profundizar en el motivo puede ser objeto de futuras líneas de investigación,

este dato puede estar relacionado, “con las tareas de aprendizaje y evaluación que realizan los estudiantes, con la retroalimentación efectiva que reciben durante el proceso o con su propia participación e implicación en el proceso de evaluación de competencias” (Rodríguez Gómez et al., 2018, p. 199). En cualquier caso, es importante buscar sinergias de comunicación y cooperación entre el contexto productivo, los agentes sociales y la universidad, y hacerlo tanto local como nacionalmente, para encontrar el equilibrio y transferencia que exige el EEES.

En esta línea, el modelo teórico de competencias presentado revela unos índices de bondad de ajuste elevados en los resultados obtenidos, todos ellos próximos a la unidad. Por lo tanto, existe una adecuación de la escala al modelo de ecuaciones estructurales propuesto, indicando que las variables observables y evaluadas por el alumnado (unidades de competencia) mantienen una fuerte relación entre sí, mientras que miden, de forma satisfactoria, las dos competencias planteadas como esenciales para favorecer la entrada del universitario al mercado laboral, competencias personales y participativas. Actualmente, son este conjunto de competencias que van más allá de un ámbito disciplinar en particular, las que facilitan en mayor medida, alcanzar mayores cotas de empleabilidad y con ello, favorecer el proceso de inserción socio-laboral del universitario (Medina y Jaruta, 2013).

Este ajuste del modelo se mantiene al realizar el análisis de forma separada para cada uno de los subgrupos de las universidades participantes. En todos ellos, los pesos de regresión entre las competencias participativas y personales están próximos a la unidad. Este hecho puede interpretarse a partir de la fuerte complementariedad que presentan las competencias participativas y personales (Autor y González Morga, 2018), es decir, aquellas que ponen en relación al trabajador con su entorno y enfatizan la eficacia y valor de la persona, cuya relación es difícil de desligar para afrontar el proceso de inserción socio-laboral.

Sin embargo, aparecen un mayor número de diferencias en este análisis por universidad cuando se presta atención a la carga o peso factorial que se establece entre las variables observables y latentes. Los datos de la UGR reflejan unos pesos de regresión inferiores con respecto al resto de universidades y sus valores se sitúan en torno a .5, mientras que en aquellos casos en los que este valor es inferior, coinciden con los pesos de regresión más bajos entre la UM y UDC. Diferencias que a la vista de los cambios acaecidos a raíz de la creación del espacio de convergencia europea y materializado en el EEES, no deberían estar presentes. Si bien la valoración que el alumnado hace del desarrollo de las competencias puede estar mediatizado por factores contextuales, sociales o de logro en el ámbito académico (Bartman y Ruijs, 2011), desde las instituciones de educación superior se debe dar un paso al frente y apostar, como señalan Navaridas Nalda et al. (2016), por la promoción de la empleabilidad a través de un lenguaje común que defina los perfiles académicos y profesionales, permitiendo la comparación y comunicación entre los diferentes países, pero también dentro de las propias universidades a nivel nacional.

Una de las limitaciones del estudio puede apreciarse en la diferencia de la muestra por titulaciones dentro de la facultad de educación, debido principalmente, a la falta de acceso por parte de los investigadores. Aunque es cierto que la muestra es elevada para realizar el tipo de análisis propuesto, así como equilibrada entre las tres universi-

dades participantes, sería conveniente continuar en futuros estudios con la validación de la escala y análisis multigrupo entre titulaciones con datos más equitativos en una misma facultad para comprobar así, el comportamiento y variación en el desarrollo de competencias entre los diferentes grados de la Facultad de Educación.

Teniendo en cuenta todas estas aportaciones, junto con las líneas de prospección y limitaciones del estudio, queda patente que la formación inicial de los futuros egresados universitarios debe continuar la línea propuesta por el EEES, a partir de una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que aporte realmente, las competencias esenciales para una adecuada transición a la vida activa de los universitarios. Es preciso y pertinente enfocar su empleabilidad más allá de la adquisición de un empleo en particular en un contexto laboral que demanda grandes cotas de autonomía, flexibilidad, pensamiento crítico e innovación. En la misma línea que plantea Cabrera, Portillo y Prades (2016), se debe institucionalizar y generalizar entre la docencia universitaria la imperiosa necesidad de alcanzar un mejor equilibrio entre la enseñanza que se ofrece a los estudiantes y los resultados del aprendizaje competencial del egresado.

En el ámbito de la facultad de educación, la formación de los futuros profesionales debería incidir más en aspectos vinculados a la innovación y en las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, para en última instancia, aunar las lógicas académica y laboral, al mismo tiempo que se revisa de forma conjunta, cuál debe ser la misión de la universidad en la actualidad y a qué perfiles competenciales necesita dar respuesta (Lluch Molins et al., 2017).

Referencias

- Alarcón, R. (2018). La formación para el trabajo y el paradigma de formación por competencias. *Calidad en la educación*, 0(16). Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/434>
- Alonso, L.E., Fernández, C. J., & Nysen, J. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA
- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119- 140. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97821/109391>
- Baartman, L., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment an Evaluation in Higher Education*, 36, 387.
- Bozu, Z., & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 143-163.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional*, (1), 8-14.
- Cabrera, N., Portillo, M.C., & Prades, A. (2016). Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores. En E. Cano, & M. Fernández, M. (eds.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 95-112.). Barcelona: Octaedro

- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E. Expósito, A., & Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de investigación educativa*, 20(2), 449-467. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99011/94601>
- Clemente-Ricolfe, J.S., & Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de educación*, 362,535-561. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241
- Consejo Económico y Social (2015). *Informe de competencias profesionales y empleabilidad*. Recuperado de <http://www.ces.es/documents/10180/2471861/Inf0315.pdf>
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_14.pdf
- Do Ceu Taveira, M. , & Rodríguez Moreno, M.L (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21 (2), 335-345. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11536/11012>
- EPYCE (2018). *Posiciones y Competencias más Demandas*. Recuperado de http://marketing.eae.es/prensa/_EPyCE2017.pdf
- Figuera, P., Raitz, T., & Llanes, J. (2013). Os sentidos de formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrado no Brasil e na Espanha. *Educação tematica digital*, 15 (3), 612-627. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856196>
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Education Policy Analysis Archives*, 19, 1-24.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., & Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Gijbels, D. (2011) Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 381-383, DOI: 10.1080/02602938.2011.581859
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias profesionales. *Educación XXI*, 10, 83-106.
- Gómez Ruíz, M.A., Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáiz, M.S. (2013). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 24, 197-224. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2031/1896>
- Lara, A. (2014). *Introducción a las ecuaciones estructurales en AMOS y R* (Tesis de Máster). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriamaestroantonia_lara_hormigo/
- Latorre, M., Aravena, P. Milos, P., & García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la educación*, 33, 275-301. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo963.pdf

- Llanes Ordoñez, J., Figuera Gazo, P., & Torrado Fonseca, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- Lluch Molins, L., Fernández-Ferrer, M., Pons Seguí, L., & Cano García, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. *Revista Curriculum*, 30, 49-64. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6135>
- Lorente García, R. (2011). Configuración de las políticas europeas de formación profesional ante las nuevas demandas del mercado laboral. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 357- 369. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL11.pdf>
- Autor, & Autor (2018). Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario. *Revista Complutense de educación*, 29(3), 739-756. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53721>
- Autor & González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262. Doi: 10.5944/educXX1.15662
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M.C., & Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-255. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Medina, J. L., & Jaruta, B. (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Madrid: Síntesis.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., & Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Mir Acebrón, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-16. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/articulo/view/10641/10231>
- Montoro, M.A., Mora, E. M., & Ortiz, M. (2012). Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de Dirección de Empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas. *Revista Complutense de educación*, (23)1, 241-263.
- Navaridas Nalda, F., Jiménez Trens, M.A. & Fernández Ortiz, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 74 (264) 337-356. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436662>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Automation and Independent Work in a Digital Economy*. OECD.
- OCDE (2015). *Skills Strategy Informe de Diagnóstico. Informe diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE: España*. OCDE. Recuperado de https://skills.oecd.org/developskills/.../Spain_Diagnostic_Report_Espagnol.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje permanente*. Ginebra: OIT. Recuperado de: <https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/rec195.pdf>

- Pagués Serra, C. & Ripani, L. (2017). El empleo en la cuarta revolución industrial. *Integración & comercio*, 42, 266-276. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6174376>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M.S., & Cubero Ibañez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.14457>
- Schumacker, R., & Lomax, R., (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-16. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2719>
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. En P. Tynjälä, J. Väloimaa, and G. Boulton Lewis (ed.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*, (pp.73-88). Amsterdam: Elsevier.
- Van Breugel, G. (2017). Identification and anticipation of skill requirements. Instruments used by international institutions and developed countries. Recuperado de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Identifi_ant_skillsrequirements.pdf
- Van der Heijde, C.M. (2014). Employability and Self-Regulation in Contemporary Careers. En M. Coetzee (Ed.). *Psycho-social Career Metacapacities* (pp.7-17). Londres: Springer.
- Villardón, L. (coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2018.

Fecha de revisión: 1 de octubre de 2018.

Fecha de aceptación: 12 de octubre de 2018.

Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión

Primary education and romani girl students. Analysis of the social barriers in environments of exclusion

Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Terrón-Caro y M^a Carmen Monreal Gimeno
Dpto. Educación y Psicología Social. Facultad Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide (España)¹

Resumen

Actualmente se está produciendo una transformación de los roles tradicionales asociados a hombres y mujeres, sin embargo, en los contextos desfavorecidos de exclusión social estas desigualdades entre hombres y mujeres sigue siendo muy notable. Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la situación de la mujer gitana en contextos desfavorecidos a lo largo de su proceso educativo, así como establecer las estrategias necesarias para favorecer el proceso educativo de estas alumnas. Para ello, aplicamos una metodología mixta basada en cuestionarios y grupos de discusión con profesorado y agentes claves de cuatro centros educativos situados en contextos de exclusión social con alto porcentaje de alumnado gitano. Los resultados obtenidos nos demuestran la percepción del profesorado y agentes claves sobre las dificultades de las alumnas gitanas en el Sistema Educativo, así como las actuaciones que se llevan a cabo desde los centros educativos para favorecer la progresión educativa de las alumnas gitanas. En cualquier caso, es importante señalar que el contexto socioeconómico determina la trayectoria educativa de las alumnas gitanas más que las características culturales, ya que muchas de las dificultades que se encuentran las alumnas están más relacionadas con los contextos de marginación social que con su cultura.

Palabras clave: cultura; educación; discriminación de género; diversidad étnica.

Correspondencia: Rocío Cárdenas-Rodríguez, mrcarro@upo.es, Universidad Pablo de Olavide Departamento de Educación y Psicología Social. Edificio 11. Ctra. de Utrera, km. 1. 41013. Sevilla.

¹ Estudio financiado por el Proyecto GENDERCIT (Género y Ciudadanía) coordinado por la Universidad Pablo de Olavide y financiado por el Programa People de la Unión Europea, IRSES, una de las acciones del Marie Curie, séptimo programa marco (FP7/2007-2013/under grant agreement 31896).

Abstract

Nowadays a transformation in the traditional roles associated to men and women is being produced, however, in disadvantaged contexts of social exclusion these inequalities between men and women are still very notable. The following work aims to reflect on the situation of romani female in disadvantaged contexts throughout their educational process and to establish the necessary strategies to promote the educational process of these students. To do it, we applied a mixed methodology based on questionnaires and focus groups with teachers and key agents from four schools located in contexts of social exclusion with high percentage of romani students. The results obtained show us the perception of teachers and agents about the difficulties of romani female students in the Educational System, and the actions that are carried out from schools to promote the educational progression of romani female students. In any case, it is important to point out that the socio-economic context determines the educational trajectory of romani women students more than the cultural characteristics, since many of the difficulties encountered by the students are more related to the contexts of social marginalization than to their culture.

Keywords: Culture; Education; Gender Discrimination; Ethnic Diversity.

Introducción

La cultura gitana lleva presente en España desde antes del Siglo XV y ha estado marcada por persecuciones, intentos de asimilación y procesos de exclusión social. Aunque con la democracia y la lucha activa de las asociaciones en defensa del pueblo gitano se han dado grandes avances para la integración de este colectivo, tal y como indican Macías y Redondo (2012, p. 72), “(...) la realidad actual es que todavía no se ha conseguido superar la marginalización de la mayoría de este grupo”, en muchas ocasiones invisibilizado por las diversas políticas desarrolladas tal y como indica Fernández Enguita (citado en El-Habib Draoui, Jiménez-Delgado, Ruiz-Callado, & Jareño-Ruiz, 2015) con el fin de ocultar las desigualdades imperantes en relación a dicho colectivo.

En España, la escolarización del alumnado gitano en educación primaria se ha alcanzado casi al 100%, y en educación infantil se han realizado grandes esfuerzos teniendo como resultado un aumento en el porcentaje de niños/as gitanos/as que asisten a la educación infantil siendo del 87% en el año 2009 (Fundación para el Secretariado Gitano, 2010). Según un estudio realizado por la Fundación para el Secretariado Gitano (2013, p.8) “Hoy en día, la práctica totalidad de los niños y niñas gitanos acceden a la escuela a la edad obligatoria y los jóvenes gitanos están alcanzando niveles de instrucción superiores a los de sus padres y abuelos”. En ese sentido podemos afirmar que la escolarización de los/as niños/as gitanas está prácticamente normalizada, esto se debe, en cierto modo, a la vinculación que han realizado las autoridades entre la escolarización y el acceso a determinados beneficios, ya sean bienes, servicios o transferencias de servicios público (Llevot & Bernad, 2016). Por ello, aunque están escolarizados, nos encontramos con altos porcentajes de absentismo escolar y abandono prematuro, intensificándose estos porcentajes en el caso de las

niñas gitanas y en educación secundaria (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad [MSSSI], 2012). Esto justifica la desigualdad que sigue existiendo, pues aunque existe un 100% de escolarización, no se ha producido “un incremento proporcional del nivel educativo y profesional” (Parra, Alvarez-Roldan, & Gamella, 2017, p. 38).

Por lo tanto, uno de los retos actuales que tiene la escuela, en relación con el alumnado gitano, es su permanencia y continuidad en el sistema educativo. Para ello, es fundamental que atienda a la distribución de los/las estudiantes gitanos/as, favoreciendo su participación y cooperación en el aula tal y como indica Allport (citado en Sánchez-Muros, 2015). La escuela es un motor de cambio social ya que al conseguir la escolarización de los/as niños/as gitanas y una mayor permanencia en el sistema educativo se están produciendo cambios en los patrones familiares considerando cada vez más importante la educación de sus hijos/as, así como un cambio en las expectativas futuras de sus hijos/as. De hecho, según el MSSSI (2012), el absentismo escolar y el abandono prematuro no es acusado en la etapa de primaria, pero se acentúa en la etapa de secundaria donde el abandono sobre todo femenino sigue siendo muy alto, y en las etapas postobligatorias donde la presencia de alumnado gitano es muy escasa en comparación con la población general. Es fundamental disminuir dichas cifras ya que el abandono de la escuela por motivos culturales, prevee un futuro desigual con respecto al resto de la población tal y como indica Escudero (citado por Rodríguez & Paterna, 2016).

En el año 2012, se publica en España el Plan Estratégico para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020², donde se presenta la educación como una de las líneas estratégicas de motor de cambio y transformación social, junto con el empleo, la sanidad, etc. Los objetivos de esta línea estratégica se centran en el acceso a la educación del alumnado gitano en educación infantil (no obligatorio); escolarización, permanencia y éxito del alumnado gitano en educación primaria; finalización del alumnado gitano de la etapa secundaria; e incrementar el nivel formativo de la población gitana adulta. A su vez, se considera prioritario no sólo el acceso al sistema educativo, sino también trabajar por la permanencia y el éxito del alumnado gitano para poder alcanzar la integración social. En esta línea, se debe indicar que, “a pesar de las medidas propuestas orientadas al desarrollo de estrategias de integración de aquellos colectivos más excluidos, no se ha otorgado la misma importancia en la superación de las desigualdades por razones de género” (Asensio, 2016, p.2), cuestión fundamental a tener en cuenta en cualquier colectivo y en especial en la población gitana.

En relación a las mujeres gitanas, además del sexismo sufren la discriminación social y cultural por pertenecer al colectivo gitano, por lo que tienen que luchar contra los prejuicios sexistas, culturales y sociales, y las barreras que han de superar en el

2 Esta estrategia se deriva de la Comunicación de la Comisión Europea de 5 de abril de 2011 al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones “Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020” (COM (2011) 173 final). En dicha Comunicación se instaba a los Estados miembros a aprobar Estrategias nacionales para la inclusión de la población Roma/gitana (o un conjunto integrado de medidas). Las estrategias debían estar concebidas en coordinación con la Estrategia Europea 2020 y los Planes Nacionales de Reforma de cada país.

ámbito formativo son mucho mayores, por lo que se encuentran en zona de vulnerabilidad y con un alto riesgo de caer en la exclusión social, por ello, autores como Márquez y Padua (citado en Márquez, Prados, & Padua, 2017) plantean la necesidad de modificar los centros educativos para favorecer la inclusión y continuidad de las adolescentes gitanas, atendiendo a diversas dimensiones que permitan afrontar las barreras a las que deben hacer frente durante todo el proceso educativo.

Según Ayala (2014), desde la intervención social se considera a la mujer gitana como el verdadero “motor de cambio” de su comunidad, debido al proceso de empoderamiento que se ven obligadas a desarrollar ante la desigualdad a la que se encuentran sometidas (Zugaza, 2017). Son consideradas como referente de cambio participando activamente como mediadoras sociales ya que son las que presentan mayor deseo de mejora y mayor apertura al trabajo comunitario, son un referente en el cambio de la cultura gitana, son las más participativas y las que están transformando su realidad sin dejar de ser mujeres gitanas. Sin embargo, esta autora nos señala que “mientras a nivel público se consideran a las mujeres gitanas como agentes de cambio social, a nivel privado (en la esfera familiar) se las concibe como la parte débil y oprimida del colectivo gitano” (Ayala, 2014, p. 795). Por ese motivo, es importante que las mujeres gitanas estén presentes en cualquier espacio fuera del ámbito familiar como es el caso de la escuela, ya que favorece su socialización. Asimismo, debido al rol que adquiere en la familia como agente enculturador principal (López & Sanz, 2017), es fundamental promover dicha transformación.

En el presente estudio analizamos cuales son las barreras y dificultades que se encuentran las alumnas gitanas en su proceso educativo, qué funcionalidad tiene la educación de sus hijas para sus familias, cuál es la relación de la familia con el centro educativo y qué estrategias educativas son necesarias desarrollar en los centros educativos para el progreso educativo de estas alumnas.

Método

Para dar respuesta a los objetivos establecimos un diseño de investigación de corte mixto, con técnicas cuantitativas y cualitativas, lo cual nos permitió generalizar resultados (cuantitativo) y profundizar en los datos contextualizando la información gracias a la cercanía con el entorno (cualitativo). Por lo tanto, la utilización del enfoque mixto favoreció la triangulación de los resultados para una mejor comprensión e interpretación del fenómeno estudiado.

Muestra

Los/as participantes del estudio fueron el profesorado y educadores/as sociales de cuatro centros de Sevilla, los cuales fueron elegidos por dos características comunes: 1) ubicación de la escuela en barrios de exclusión social, caracterizada por una población que tiene escasos recursos económicos, alta tasa de desempleo, escasa formación y cualificación; 2) alto porcentaje de alumnado gitano en la escuela. Los centros seleccionados fueron: CEIP Andalucía, CEIP Menendez Pidal, CEIP San José Obrero, CEIP María Zambrano.

A continuación se presenta un perfil de la muestra del profesorado que participaron en el estudio (ver tabla 1):

Tabla 1

Perfil de la muestra del cuestionario. Profesorado.

Sexo		Centro		Titulación	
Hombres	25,50%	CEIP Andalucía	39.60%	Educ. Infantil	8.00%
		CEIP Menendez Pidal	22.60%	Educ. Primaria	48.00%
Mujeres	74,50%	CEIP María Zambrano	11.30%	Lengua Extranjera	16.00%
		CEIP San José Obrero	26.40%	Educ. Física	4.00%
				Educ. Especializada	24.00%

Fuente. Elaboración propia.

También participaron 6 educadores/as sociales, 2 Directores/as de los centros educativos, 3 jefas de estudio, 2 educadores/as de la Fundación del Secretariado Gitano (FSG) y 2 educadores/as de la Federación Andaluza de Mujeres Gitana (Fakali).

Técnicas e Instrumentos

Las técnicas de investigación empleadas fueron la encuesta y los grupos de discusión. Para la técnica de encuesta se utilizó un cuestionario formado por 80 ítems estructurado en las siguientes categorías: Identidad cultural y desventaja social; exclusión social / pobreza; vulnerabilidad; la situación de las mujeres gitanas en el contexto educativo (abandono escolar); formación docente; metodologías y estrategias de trabajo; recursos; y relación de la comunidad, familia, escuela. El proceso de validación del cuestionario se llevó a cabo a través de un formulario de revisión cumplimentado por los/as educadores/as sociales de los centros educativos implicados, así como por profesionales de la FSG y de Fakali, los cuales modificaron algunas preguntas y añadieron algunas cuestiones que consideraron de interés. Los resultados de los cuestionarios se analizaron con el paquete estadístico SPSS.

Por otro lado, se llevaron a cabo dos Grupos de Discusión en los que participaron profesores/as y educadores/as sociales de los centros implicados, así como profesionales de la FSG y de Fakali. Para el desarrollo de los grupos de discusión se utilizó un guión con preguntas centradas en: dificultades de las alumnas gitanas, participación de las familias en el centro, expectativas educativas de las familias, preparación y formación del profesorado, estrategias utilizadas por el centro. Las intervenciones fueron grabadas y transcritas, posteriormente se analizaron las transcripciones en función de las categorías del cuestionario.

Resultados

Perfil de las alumnas gitanas

La mayoría del profesorado (98.10%) nos indicó que las alumnas gitanas de sus centros educativos suelen proceder de niveles socioeconómicos bajos o muy bajos, esto se corresponde con el contexto en el que se sitúan los centros educativos analizados, algunos de los cuales se encuentran en zonas de alta vulnerabilidad social. Este contexto vulnerable también se aprecia en las respuestas del profesorado encuestado ya que el 42% del profesorado manifestó que sus alumnas suelen vivir en chabolas (vivienda de escasas proporciones y pobre construcción en zonas de exclusión social), el 42% indican que viven en pisos, y el resto (16%) indican que viven itinerantes entre chabolas y pisos, sin una ubicación fija.

Los grupos de discusión confirman que el alumnado objeto del presente estudio proviene de zonas de marginación y aunque vivan en pisos se produce el denominado "chabolismo vertical". En palabras de una educadora social *"es una situación de chabolismo vertical no reconocida, pero que es chabolista total, conviven con animales conviven con aguas fecales, en fin, una serie de historias que hay allí, en todas las plazoletas del cole"* (A1). En la misma línea se manifiesta M1 *"lo que tenemos es un alumnado que vienen también de los pisos que están hechos polvo, vamos a ver, chabolismo vertical"*. En la ciudad de Sevilla nos encontramos diversas situaciones en las que la vulnerabilidad y la exclusión social están relacionadas con las condiciones de las viviendas, son denominadas infraviviendas con problemas de salubridad o "chabolismo vertical", generando la segregación y la exclusión de las personas que viven en estas zonas.

Por todo ello, muchas de las dificultades que manifiestan el profesorado encuestado están más relacionadas con esta situación de exclusión que con la cultura gitana en sí. En esta misma línea los centros participantes en el estudio atienden a las necesidades del alumnado gitano no por la cuestión cultural, sino porque todos ellos provienen de contextos de exclusión y marginación social, de esta forma manifestaron los/as educadores/as sociales que la situación socioeconómica de las alumnas determina mucho más el proceso educativo que la cultura gitana. La mayoría de las veces el alumnado presenta conductas que están más relacionadas con la cultura de la marginación que con la cultura gitana: *"Las adaptaciones que hacemos en el cole, no la hacemos porque el alumnado sea gitano, sino por un alumnado que vive en una situación de exclusión"* (Grupo de Discusión, A1). En el mismo sentido nos indica M1 *"nuestra población también es mayoritariamente gitana, pero pasa lo mismo, los payos que tenemos tienen la misma cultura, la cultura de la exclusión"*.

La misma educadora social nos indica que *"nada de lo que hacemos en el centro lo hacemos porque el alumnado es gitano, que lo es, sino porque vienen de una situación de exclusión social"*, por lo tanto, podemos afirmar que la cultura gitana en sí no causa desventajas educativas, es la situación de exclusión social en la que se encuentran algunos grupos lo que incide de forma negativa en el proceso educativo del alumnado gitano, es decir, no es la cultura gitana sino la situación de exclusión y marginación social que se experimenta en el contexto estudiado. En este sentido coincidimos con Padilla, González-Monteaigudo y Soria-Vilchez (2017, p. 193) al considerar que es fundamental "separar cultura gitana a cultura de marginación".

En esta misma línea, Gil (2017) establece la relación entre el nivel socioeconómico y los resultados educativos, e indica que los centros escolares pueden contribuir a compensar las desigualdades de partida del alumnado, poniendo en práctica medios y estrategias para paliar sus efectos.

Expectativas Educativas y Proyección de Futuro de las alumnas gitanas

Al preguntar al profesorado por las expectativas de las alumnas gitanas, nos indican que sus alumnas tienen como expectativa futura ayudar en casa y casarse. Paralelamente, el profesorado nos indica que las familias gitanas hace distinción entre los niños y las niñas, ya que quieren que sus hijos estudien hasta que trabajen y sus hijas hasta el matrimonio o hasta alcanzar los estudios obligatorios.

En relación a la actitud que presentan las familias gitanas sobre la educación de sus hijas, sólo el 31.4% del profesorado sostiene que para las familias es importante la educación de sus hijas, el resto sostiene que las familias no le dan importancia a la educación de sus hijas (ver tabla 2), ya que no les servirá para:

Tabla 2

Funcionalidad de la educación para las familias gitanas

Las familias gitanas creen que la educación no les sirve a sus hijas para...	Porcentaje del profesorado
Alcanzar una titulación superior	90.60%
Conseguir mejores trabajos	75.50%
Alcanzar una titulación media	79.20%
Adquirir más conocimientos	66.00%

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, en los grupos de discusión se detacó la problemática existente con las niñas gitanas en el tránsito de secundaria a bachillerato, sobre todo a los 15 – 16 años de edad, momento en el que las niñas gitanas suelen abandonar sus estudios. Según los resultados de los grupos de discusión:

“Hemos conseguido retrasar la edad de abandono a los 16, el problema es que hay determinadas niñas que cuando llegan a los 16 hay familias que les impiden, que no les dejan terminar porque ya tienen edad de casarse, tiene edad ya de cuidar de la abuela o de la madre, también son familias que los padres han muerto o están en prisión. No hemos conseguido que continúen el bachillerato.” (M1)

Relación Familia – Centro Educativo

Una de las cuestiones más importantes para el éxito de las alumnas gitanas en su proceso educativo es la relación de la familia con la escuela. Según el profesorado encuestado, las familias de las alumnas gitanas no suelen comunicar la falta de asis-

tencia de sus hijas a clase, no suelen asistir a tutorías, casi nunca solicitan información sobre el proceso educativo de sus hijas, existe una baja participación de las familias en los órganos de gobierno, aunque indican que en general están satisfechas con el funcionamiento del centro y con el/la tutor/a de sus hijas (tabla 3).

Tabla 3

Relación de las familias con el centro educativo

	NO	SI
Las familias comunican las faltas de asistencia de sus hijas	67.40%	32.60%
Las familias asisten a tutorías	79.60%	20.40%
Las familias dan importancia a la educación de sus hijas	77.40%	22.50%
Las familias solicitan información sobre el proceso educativo de sus hijas	96.00%	4.10%
Las familias participan en los órganos de participación del centro educativo	73.30%	26.70%
Las familias están satisfechas con el funcionamiento del centro	18.60%	81.30%
Las familias están satisfechas con el/la tutor/a de sus hijas	17.10%	83.00%

Fuente. Elaboración Propia

Sin embargo, a través de los grupos de discusión se indica que la participación de estas familias se realiza con estructuras diferentes a las tradicionales (tutoría), ya que se crean distintas estructuras de participación familiar con el objetivo de fomentar una participación más global.

“Tenemos una relación muy cercana y de confianza con nuestras familias. También es verdad que somos un centro de puertas abiertas, que nuestras familias entran desde por la mañana con los niños hasta las mismísimas clases. Se quedan un rato con las maestras, participan incluso en las Asambleas de clase, se quedan muchas de ellas voluntarias dentro del aula, a trabajar con los alumnos y con el profesor, entonces la verdad que nosotros sí que es una relación muy cercana y de confianza. Después tenemos creadas unas estructuras de participación y de organización dentro del centro, tenemos una Junta de familiares, tenemos talleres todos los días de la semana por la mañana, donde las familias que quieran pues acuden a realizar esos talleres.” (A2)

De hecho, no existe una hora específica de atención a las familias, ni la formación hacia las familias se desarrollan fuera del horario lectivo del colegio, sino que se imparte en paralelo al horario de clase de sus hijos/as para facilitar la participación sobre todo de las madres:

“(…) hay un espacio en el cole, que es de adultas, que es para ellas, y que no van porque soy la madre de fulanito, yo voy porque soy una mujer. Entonces yo creo que esa es una clave muy importante. Creo que eso es importante, no solamente la relación con la familia como padre o madre de un alumno, sino pues una relación de participación de cómo entre todos mejoramos este cole.” (A1)

En la misma línea nos manifiestan educadores/as sociales de otro de los centros educativos, planteando que en estos centros se entiende la participación de forma muy diferente ya que no se utilizan las estructurales formales de espacio para tutorías, lo que no significa que no haya comunicación con las familias, sólo que se utilizan otras formas y estructuras.

“En el centro se ve como la gran asignatura pendiente, el tema de la participación de la familia. Realmente las tutorías las hacemos en las puertas a las nueve menos cuarto, de nueve menos cuarto a nueve y diez, y a la salida. Que es cuando se aprovecha, cuando hablan, cuando se dialoga, cuando le dices que tienes que venir a por las notas, cuando se da esa tutoría digamos no formal. Es otra forma de ver lo que es la participación de entender lo que es la participación. (...) Pero yo creo que sí hay participación y comunicación con los padres, pero no como entendemos que es en otros sitios, y la verdad que hay que buscar esas otras fórmulas.” (M1).

En relación a la satisfacción de las familias, en los grupos de discusión nos indican que gran parte de la satisfacción de las familias con estos centros educativos se debe a la funcionalidad de los centros en sí. Son centros que han trascendido su función dentro de la educación formal y se han convertido en un recurso importante del barrio para las familias. Los centros educativos de contextos marginales se constituyen en un pilar básico para la detección de necesidades y para la gestión de los recursos en el barrio.

“Os habéis convertido en fuentes de recursos, los colegios ahora mismo, son el recurso principal, sobre todo en barrios excluidos, del que tiran sustituyendo a unos servicios sociales. Porque la gente viene más a vernos a nosotros que a unos Servicios Sociales, o en vez de ir al Centro de adultos (...) nos ven como mucho más cercanos” (A3).
“Te vienen para decirte oye búscame un curso, donde puedo ir apuntarme, donde tengo que ir para, donde me saco el bonobús, pídemme una cita para la ayuda, pídemme, habla con Servicios Sociales a ver si me atienden. Ósea que estamos haciendo ese tipo de mediación”. (M1).

Los resultados obtenidos coinciden con los manifestados en otras investigaciones. Márquez y Padua (2016) resaltan que es fundamental que el profesorado se implique en el contexto y a su vez que la familia lo haga en el centro. Según ambas autoras “La construcción de un modelo de participación democrática junto con las familias y los estudiantes es el inicio de un modo de relación pedagógica orientado a las posibilidades y al cambio de expectativas de todas las partes” (2016, p. 99). En esta línea, Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort (2014, p. 24) proponen como primer eje de trabajo para el éxito escolar, especialmente en contextos más desfavorecidos, un modelo de relaciones en el que la familia participe activamente en la escuela. Como primer responsable para incentivar, motivar y activar la construcción de “un país-escuela inclusivo, democrático y para todos los niños y niñas y sus familias (ciudadanía)” se encuentra el o la docente.

Sobre la implicación de las familias de las niñas gitanas en los órganos de participación de la escuela, el 73,3% del profesorado sostiene que la participación de las familias es muy baja. Para favorecer la participación de las familias gitanas en el centro educativo

es necesario establecer otros mecanismos de participación que trasciendan los cauces formales, crear estrategias de participación cercanas a su cultura, flexible y que permita ser escuchados. En ese sentido nos plantea un educador social en los grupos de discusión:

“Creo que es básico también darles voz a esas personas de esa otra cultura, y darle voz es que puedan participar en el centro, que puedan proponer actividades en el centro y que de alguna manera consigamos que el centro lo sientan como suyo, con la libertad de proponer. (...), hacerla visible en los centros, hacerles participe en los centros, buscando los espacios, buscando las estructuras y dedicándole el tiempo.” (A1).

Rendimiento académico y necesidades educativas de las alumnas gitanas

En cuanto a la prioridad que las alumnas gitanas tienen hacia algunas cuestiones educativas podemos ver que el 47% del profesorado indican que para ellas no es prioritario su rendimiento académico, que no se esfuerzan ni tienen dedicación (52%), y que prestan poca atención en clase (38.5%).

Sobre el rendimiento académico, el 48.9% del profesorado manifiestan que las alumnas gitanas no aprueban todas las asignaturas, y suelen suspender las asignaturas obligatorias. A su vez, el 68.7% manifiestan que las alumnas gitanas no realizan las tareas y deberes en casa porque tienen falta de apoyo familiar (37.5%) o por otras razones familiares (55%). A su vez, el 69.8% del profesorado manifiesta que a las alumnas gitanas no le gusta estudiar y el 66% indican que asisten desmotivadas a la escuela. Es importante tener en cuenta las creencias del profesorado ya que puede influir en el rendimiento académico de su alumnado de acuerdo con la teoría del efecto Pigmalión o profecía autocumplida.

Sobre las necesidades educativas de las alumnas gitanas el profesorado indica que las alumnas gitanas presentan déficit educativo principalmente en las áreas de lenguaje, comprensión lectora, matemáticas y conocimiento del medio (tabla 4):

Tabla 4

Necesidades educativas de las alumnas gitanas

	Porcentaje de profesorado
Lenguaje	75.50%
Comprensión Lectora	75.00%
Razonamiento Matemático	61.50%
Comprensión del Medio	66.70%
Educación Física	25.50%

Fuente. Elaboración Propia

Según Cordero, Pedraja y Simancas (2015) existen numerosos estudios donde se comprueban la relevancia del nivel socioeconómico de las familias en los resultados académicos del alumnado. Estos autores presentan una serie de datos que determinan la importancia del contexto socioeconómico en los resultados académicos del alumnado, y establecen una serie de factores para mejorar el progreso del alumnado proveniente

de contextos de exclusión social entre los que destacamos la calidad docente para fomentar la motivación del alumnado, el cual debe superar las adversidades de un entorno socioeconómico desfavorable.

A través de los grupos de discusión hemos podido comprobar la importancia de educar en la emoción como metodología docente, sobre todo en niños y niñas provenientes de contextos desfavorecidos y de zonas de alta vulnerabilidad social. Para ello, no basta con medir el rendimiento académico de los/as estudiantes, es importante educar en la resiliencia y la afectividad, sobre todo en las alumnas gitanas como base para su empoderamiento. Por ello los/as educadores/as sociales de los centros educativos estudiados utilizan la emoción y la efectividad como herramienta didáctica para promover la cohesión social y el sentimiento de pertenencia al centro educativo.

“La palabra resiliencia que es la palabra donde realmente, resiliencia y emotividad. Resiliencia en cuanto al profesorado, que es capaz de abrazar al alumno que tiene problemas, y que lo asume como propio. Y que se identifica. Se identifica con que ese alumnado es parte del cole (...) Esa identificación, ese trabajo que el profesor hace día a día con el alumnado, porque no son alumnos con nombres y apellidos y ya está, son niños con corazón y con sentimientos, eso es fundamental. Es decir, la conciencia de grupo. Nuestros niños son niños muy necesitados de afectividad. Por eso la emotividad es fundamental. Y ese es el engranaje que hace que el colegio vaya funcionando.” (J1).

Cuando hemos preguntado al profesorado sobre qué elementos influyen en el proceso educativo de las alumnas gitanas, la mayoría sostienen que influye la participación de las familias en la escuela (72.6%), el nivel educativo de las familias (62%), la formación del profesorado (60%), y el nivel económico de las familias (56.9%). Aunque en menor porcentaje, existe un 41.1% del profesorado que indican que el pertenecer a la cultura gitana, sobre todo siendo mujer, influye de forma negativa en el proceso educativo de estas niñas.

Según el profesorado, para mejorar el proceso educativo de las alumnas gitanas es fundamental-mejorar los procesos de orientación educativa y el diseño de un plan de acción tutorial individualizado que contemple (tabla 5):

Tabla 5

Cuestiones importantes para la mejora del proceso educativo

	Porcentaje de profesorado
Coordinación con otros agentes y servicios	90.30%
Aulas de Apoyo	83.80%
Diagnóstico individualizado	81.80%
Plan curricular individualizado	77.50%
Orientación individualizada	73.20%
Orientación familiar	70.60%
Cultura gitana en el centro y en el currículum	53.30%

Fuente. Elaboración propia

Según la información de los grupos de discusión, además de las cuestiones indicadas en la tabla 5, es fundamental contar con referentes positivos de mujeres gitanas que actúen como modelo dentro de su comunidad, es decir, mujeres gitanas que hayan terminado su formación y estén insertas en el mundo laboral. Sin embargo, a día de hoy en estos contextos de marginación y alta vulnerabilidad social, existen pocos referentes que sirvan de guía a las generaciones más jóvenes. En este sentido, nos comentan educadores/as de los centros educativos participantes:

“Nos falta sobre todo tener referentes, sobre todo referentes positivos en esas familias (...) y en el barrio, mira la amiga de tu hermana, ella sí tiene estudios. Y eso es lo que nos falta.” (M1)

“Nosotros tenemos una antigua alumna del cole estudiando el último curso de grado de magisterio, y ya está contratada por nosotros para actividades extraescolares, y la ven como entra una niña gitana para ayudar en las actividades extraescolares, y se quedan diciendo si ésta es mi vecina. Y ese tipo de ejemplos sí les llega, entonces hasta que no vean esos ejemplos, hasta que nosotros mismos no sepamos transmitirles esos ejemplos no, porque hay muchas barreras, embarazos, género, institutos, profesorado, no sé cuánto, demasiadas.” (A3)

Centros Educativos y Formación Docente

Al preguntar si la cultura gitana está presente en el currículum del centro educativo, el 66% del profesorado sostiene que sí, aunque el 13.7% indican que no está presente pero que sería necesario. En ese sentido, tres de los centros que han participado en esta investigación indican que ellos tienen los elementos de la cultura gitana integrados en su centro, tanto en el Plan de Centro, como en el currículum y en el Plan de Convivencia.

“...la cultura gitana está presente en el centro y es visible en el centro, no es anecdótica. Nosotros tenemos muchos temas alrededor de lo que es la cultura gitana, desde las normas que están redactadas por escrito, las redactó el alumnado junto con las familias y el profesorado, y una norma escrita en la norma de convivencia es: se respetan los muertos de toda la comunidad, porque el respeto de los muertos es básico e importante para la población que tenemos. Entonces, el incluir esa cultura, en nuestro caso gitana, es básico (...) porque cuando llegan al centro lo gitano está presente, y está presente no solamente simbólicamente porque hay carteles, porque esté la bandera, porque esté himno, porque hacemos el día del gitano andaluz, el día del pueblo gitano mundial. (...) Y de alguna manera eso se tiene que ver reflejado en el currículo que hacen los alumnos dentro del aula.” (A1).

En relación a las medidas que se realizan en los centros educativos, indicamos aquellas que han obtenido mayores porcentajes, las cuales coinciden con las medidas que consideran necesarias para el buen proceso educativo de las alumnas gitanas:

- Coordinación con otros agentes y servicios: 97.7%.
- Diagnóstico individual de necesidades: 95.5%.

- Orientación educativa a las alumnas gitanas que lo necesiten: 95.3%.
- Plan individualizado: 92.9%.
- Orientación educativa a las familias de las alumnas gitanas que lo necesiten: 90%.
- Aulas de Apoyo: 56.5%.

Como dato a destacar debemos señalar que el 64.2% del profesorado encuestado han manifestado no haber recibido ningún tipo de formación sobre la cultura gitana, lo que consideramos un porcentaje elevado, el resto ha recibido algo de formación en cursos de formación permanente o en cursos propios del centro educativo. Sin embargo, en los grupos de discusión se manifestó la importancia que tiene para el profesorado de estos centros la formación recibida sobre la cultura gitana, para comprender y entender mejor a la comunidad educativa y al contexto donde se inscribe el centro educativo.

“Hemos tenido unas jornadas con la asociación (...), y hemos estado todo el profesorado en esas jornadas hablando precisamente del alumnado gitano en la escuela. Y nos resultó muy interesante, creo que es una buena idea el introducir este tipo de formación docente” (J3).

A su vez, el 83% del profesorado sostiene que no ha recibido formación específica sobre Educación Intercultural, y la poca formación que han recibido ha sido por parte de la Universidad o en cursos de formación del profesorado. El 81.4% del profesorado manifiesta que debe seguir formándose en Educación Intercultural ya que tiene carencias formativas para trabajar con este colectivo.

Discusión y Conclusiones

En síntesis, podemos resaltar la importancia de tomar como referente a la mujer gitana ya que, tal y como nos indica la Fundación para el Secretariado Gitano (2000), ella es el eje de organización familiar y de responsabilidad en las alternativas educativas de sus miembros. Si bien es importante trabajar con toda la familia, la mujer es la que más participa en el contexto educativo, la que suele acudir a la escuela y la que se responsabiliza de los hábitos y rutinas escolares.

A su vez, desde la escuela se debe tener presente las etapas evolutivas de las niñas gitanas, ya que empiezan a asumir a edad más temprana roles de la etapa adulta, y esta cuestión debe ser tenida en cuenta por la escuela para favorecer la permanencia de la alumna gitana en el sistema educativo, sobre todo en Educación Secundaria, siendo ésta una de las obligaciones principales del centro, pues desde una perspectiva oficial, el colegio debe favorecer la adaptación cultural de sus estudiantes (Jiménez, Fardella, & Muñoz, 2017). Podemos afirmar que se ha conseguido erradicar el absentismo en la Educación Primaria, sin embargo, en las etapas posteriores son las que las alumnas gitanas suelen presentar mayor abandono escolar, sobre todo a los 15-16 años de edad, algunas incluso no terminan la etapa escolar obligatoria (hasta los 16 años) ya que las familias consideran que es la edad en la que tienen que casarse o ocuparse de la familia y de la casa. Por lo tanto, el abandono escolar de las alumnas gitanas en secundaria y en bachillerato es una de las cuestiones que se debe abordar.

En cuanto al rendimiento de las alumnas gitanas y a su progreso en la escuela, podemos establecer que suelen tener dificultades en las materias básicas como lenguaje, comprensión lectora, matemáticas y conocimiento del medio; suelen suspender estas asignaturas y no suelen hacer las tareas. Por ello es fundamental establecer un plan de acción tutorial individualizado y familiar que realice un diagnóstico de las necesidades que presenta cada alumna para poder intervenir con ella y con su familia, reforzar las aulas de apoyo y establecer una coordinación con otras entidades y servicios del contexto. En definitiva, trabajar por una escuela basada en el modelo de comunidades de aprendizaje en el que participan todos los agentes de la Comunidad Educativa: Profesorado, Alumnado, Familias, Entidades Locales.

Otra de las cuestiones que destacamos es que las familias gitanas tienen pocas expectativas relacionadas con la educación de sus hijas entendiéndolo que la educación no les sirve para mucho ya que su proyección de futuro es cuidar de la familia o casarse cuando cumplan 16 años, por lo que esperan que estudien hasta terminar la educación secundaria obligatoria produciéndose un abandono de los estudios en esa etapa. Por ello es importante insistir en la necesidad de reforzar los procesos de orientación, incluida la orientación familiar para favorecer que las alumnas gitanas continúen sus estudios y las apoye en su proceso educativo.

Un elemento que consideramos importante para la permanencia de las alumnas gitanas en el sistema educativo es incorporar al Plan de Centro y al Currículo aspectos y elementos cercanos a su vida y a sus expectativas, trabajar para que lo aprendido en la escuela lo consideren útil para su desarrollo vital. Según el profesorado entrevistado, la mayoría de las familias consideran que sus hijas deben aprender las tareas de la casa y deben estudiar hasta el matrimonio, por lo que no ven utilidad en el sistema educativo, los resultados nos indican que no creen que la educación les posibilite a sus hijas una mejor vida ya que su futuro será casarse y no trabajar. Es necesario motivar a las familias para que vean la escuela útil para el desarrollo de sus hijas, y esto puede realizarse introduciendo en el currículo cuestiones cercanas a su vida y referentes cercanos.

Ya existen experiencias en algunos de los centros educativos que han participado en la investigación de la incorporación de referentes femeninos gitanos en la escuela, es decir, mujeres gitanas que han estudiado y se desarrollan profesionalmente dentro del ámbito educativo, sirviendo de apoyo en la educación de las niñas gitanas y un modelo a seguir. Es importante seguir contando con estos referentes femeninos para poder visibilizar la funcionalidad de la educación como motor de cambio, pudiendo provocar cambios en las expectativas familiares de las niñas gitanas. Tal y como nos indican en la investigación “es importante cuando te ven las niñas o sus madres y dicen «mira mi profe es gitana, o es mi vecina, yo quiero ser como ella»” (educadora social gitana participante en el grupo de discusión).

Los centros educativos analizados establecen estrategias de comunicación con las familias diferentes a las convencionales. Por ello, a pesar de que los resultados del cuestionario indiquen que las familias no asisten a tutorías esto no quiere decir que no exista comunicación, ya que se dan procesos de tutorización adaptados a los horarios y a procesos de las familias que conforman la comunidad educativa. En

nuestro estudio hemos puesto de manifiesto que en estos centros se establece un modelo de participación democrática donde el eje es el centro educativo, favoreciendo la participación de las familias en la escuela y en su comunidad.

En la misma línea, afirmamos que los centros educativos que se ubican en zonas de alta vulnerabilidad social son un recurso imprescindibles para la comunidad y para las familias, ya que su función trasciende a la función escolar y se convierten en centros de atención directa a familias con necesidades socioeconómicas. Las familias suelen acudir a estos centros educativos para resolver problemas y situaciones no escolares, esto es debido a las fuertes estructuras de comunicación que se crean y a la confianza que depositan en el profesorado y en los agentes educativos de las escuelas.

Por último, queremos señalar que el alumnado gitano con dificultades educativas suele presentar desventajas socioeconómicas. No podemos confundir las cuestiones culturales con la marginación socioeconómica que suelen encontrarse gran parte de las personas pertenecientes a minorías culturales, ni confundir los valores culturales con los que normalmente se identifican estas minorías con las consecuencias producidas por la marginación, la pobreza y la exclusión social. Y muchos de los problemas educativos del alumnado gitano están más relacionados con la pobreza y la exclusión social que con la cultura, siendo esta una de las cuestiones que más han salido a lo largo del proceso de investigación.

Desde nuestro planteamiento la escuela responde a los valores y a las necesidades de una cultura mayoritaria, y tiende a homogeneizar impartiendo la docencia en una sola lengua, con los mismos objetivos establecidos, con una misma metodología, una misma visión del mundo y de cómo entenderlo, etc. Aún a día de hoy donde la diversidad cultural es un hecho y reconocida en el ámbito educativo, la atención a la diversidad cultural del alumnado gitano sigue siendo una asignatura pendiente, aunque se están desarrollando experiencias educativas que a lo largo del tiempo van demostrando su efectividad.

Referencias

- Asensio, A. (2016). Educación y población gitana. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-34. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/547/390>
- Ayala Rubio, A. (2014). La resocialización de la mujer gitana en los cursos de alfabetización de la Renta Mínima de Inserción. *Política y Sociedad*, 51(3), 789-816. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/43725/44512>
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo alumnado, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 8-33. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182ART1.pdf>
- Cordero Ferrera, J.M., Pedraja Chaparro, F., & Simancas Rodríguez, R. (2015). Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370, 172-198. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-302
- El-Habib Draoui, B., Jiménez-Delgado, M., Ruiz-Callado, R., & Jareño-Ruiz, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproxima-

- ción a la segregación escolar extraoficial. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 59-77. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/52788>
- Fundación para el Secretariado Gitano (2000). *Mujeres Gitanas. FSG*, (1). Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/09/93/Rev_1_-_05_-_Dossier.pdf
- Fundación para el Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid, IFIIE/ Instituto de la Mujer.
- Fundación para el Secretariado Gitano (2013). *Resumen ejecutivo. El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- Gil Flores, J. (2017). Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 133-150. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246381>
- Jiménez Vargas, F., Fardella Cisternas, C., & Muñoz Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles educativos*, 39(156), 72-88. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58284
- Llevot, N., & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 99-110. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>
- López Rodríguez, M. E., & Sanz Hernández, A. (2017). Reflexión, acción, decisión: trayectorias en la construcción de la identidad de género en el patriarcado gitano. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 38, 41-62. doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19705>
- Macías, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, Género y Educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2012.04>
- Márquez, M J., & Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27446519009>
- Márquez, M.J, Prados, M.E, & Padua, D. (2017). La voz de Tsura. Un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo. *Educar*, 54(1), 49-66. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/184668>
- Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad [MSSSI]. (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión del Pueblo Gitano en España (2012-2020)*. Recuperado de www.msssi.gob.es
- Padilla Carmona, T., González-Monteagudo, J., & Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358>
- Parra Toro, I., Alvarez-Roldan, A., & Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6103275>

- Rodríguez, A., & Paterna, C. (2016). Programa de intervención psicosocial y educativa en habilidades sociales y género con adolescentes de etnia gitana. En Castejón Costa (coord.). *Psicología y Educación: presente y future* (2636-2644). ACIPE: Asociación Científica de Psicología y Educación. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64440/1/Psicologia-y-educacion_317.pdf
- Sánchez-Muros, P.S. (2015). Minoría gitana y prejuicio étnico en la preadolescencia. Procesos de exclusión e inclusión en el ámbito escolar. *RASE Revista de Sociología de Educación*, 8(3), 396-408. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8392/7985>
- Zugaza, U. (2017). Claves hacia el empoderamiento de las mujeres gitanas: un análisis desde el punto de vista de la interseccionalidad. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 8(1), 203-222. doi: <http://doi.org/10.5209/INFE.54459>

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2018.

Fecha de revisión: 19 de abril de 2018.

Fecha de aceptación: 22 de junio de 2018.

Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria

Opposite emotional states as a predictor of academic achievement in high school

Federico Pulido Acosta y Francisco Herrera Clavero

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta.
Universidad de Granada.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo fundamental analizar los predictores de Ansiedad, Felicidad y Rendimiento Académico, considerando la edad, género, cultura y estrato socioeconómico, así como contemplar las relaciones que se pudieran dar entre las variables, para una población adolescente multicultural. Para ello, se ha contado con 811 participantes, de seis centros en los que se imparte formación perteneciente a la Etapa Secundaria. Considerando la cultura, el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 71.6% de la muestra, mientras que el 28.4% de la misma pertenecía a la cultura-religión cristiana, siendo el 46.1% varones y el resto de la muestra (53.9%) mujeres. Como instrumentos de evaluación se han empleado el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños (STAIC, Spielberger, 2001), un cuestionario elaborado para evaluar la Felicidad junto con las calificaciones de los estudiantes. Los resultados reflejan que los predictores de la Ansiedad son la Edad y el Género. Para la Felicidad aparecen todas las variables sociodemográficas: Edad, Cultura, Estatus y Género. Se ha halló una fuerte relación inversa entre Ansiedad y Felicidad, actuando cada una como principal predictora de la otra. En Rendimiento Académico los predictores son el estatus, la cultura/religión y la edad. No se ha halló relación estadísticamente significativa entre Ansiedad y Rendimiento Académico, pero sí en el caso de la Felicidad.

Palabras clave: ansiedad; felicidad; rendimiento académico; contexto pluricultural.

Correspondencia: Federico Pulido Acosta, feanor_fede@hotmail.com, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Universidad de Granada, C/ Cortadura del Valle, s/n, 51001, Ceuta.

Abstract

This work has as main objective to analyze the predictors of Anxiety, Happiness and Academic Achievement, according to age, gender, culture and socioeconomic stratum as well as the relationships that could be given between all the variables, for a multicultural adolescent sample. To make it possible we focused on 811 participants from six educational centre; 71.6% of the total were Muslims and 28.4% belonged to the Christian religion, 46.1% were male and 53.9% female. The techniques used in this survey were the State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC, Spielberger, 2001), a Happiness questionnaire, as well as the students' grades. The results reflect that the predictors of Anxiety are Age and Gender. For Happiness, all the sociodemographics variables act as predictors: They are Age, Culture, Socioeconomic stratum and Gender. We found a strong and inverse relationship between Anxiety and Happiness. Each one act as the main predictor of the other. Academic Achievement predictors' are the sociodemographic factors of status, culture and age. There is no statistically significant relationship between Anxiety and Academic Achievement, but we found it between Academic Achievement and Happiness.

Keywords: Anxiety; Happiness; Emotional Intelligence; Pluricultural context.

Introducción

No se deben obviar las emociones y resulta fundamental en la vida saber reaccionar de manera adecuada ante ellas, ya que considerándolas como un potencial pueden transformarse en un arma muy importante con la que afrontar de manera exitosa la vida. No considerar este componente resulta algo totalmente contraproducente, puesto que supone una parte importante del éxito personal, académico y profesional.

En Pulido y Herrera (2016) se relaciona el estado de ansiedad con emociones de carácter negativo. En este sentido, consecuencias desfavorables pueden ir asociadas a este tipo de estados emocionales. La ansiedad, uno de los más conocidos, puede dificultar el adecuado desarrollo del autoconcepto (Ranoyen, Jozefiak, Wallander, Lydersen, & Indredavik, 2014). Todo ello puede desencadenar desajustes psicosociales y enfermedades psiquiátricas. Por otro lado, Rodríguez (2010) entiende la felicidad como un estado emocional, generado por la interacción de diferentes condiciones que actúan sobre el individuo, provocando respuestas positivas. Los estados emocionales de carácter positivo, se relacionan con mayores niveles de autoestima, lo que puede favorecer el desarrollo de conductas saludables y optimismo, una mejor sensación de realización personal y adaptación del sujeto a su entorno, permitiendo su crecimiento positivo. Ambos estados emocionales pueden incidir de forma directa, sobre la propia salud, siendo un importante predictor de las determinadas enfermedades (Moreno-Rosset, Arnal-Remón, Antequera-Jurado, & Ramírez-Uclés, 2016).

Se puede comprobar un descenso progresivo en el diagnóstico de problemas de ansiedad a medida que el sujeto va aumentando su edad (Ingles, La Greca, Marzo, García-López, & García-Fernández, 2010). Otro de los elementos más relevantes dentro de este campo es su clara relación con el género, teniendo las mujeres niveles superiores de ansiedad (Pulido & Herrera, 2016). Resulta también relevante la pertenencia a un grupo cultural sobre los estados emocionales negativos (Pulido & Herrera, 2016). Por

todo ello, se vuelve a remarcar la importancia del contexto socio-familiar en el que el sujeto se desarrolla, como predictor de diferencias significativas en las manifestaciones emocionales (Caballero-Domínguez, Suárez-Colorado, & Bruges-Carbonó, 2015). Todo lo comentado para la cultura, se relaciona de forma directa con el estatus. De la misma forma, se puede intuir cierta independencia entre el nivel de felicidad manifestado por el sujeto y su edad (Carballeira, González, & Marrero, 2015). Por su parte, algunos autores evidencian que son los varones los que son más proclives a manifestar niveles superiores de felicidad (Quiceno & Vinaccia, 2015). También existe influencia de la cultura sobre el desarrollo emocional y, por tanto, sobre la manifestación de diferentes estados emocionales como la felicidad (Restrepo, Vinaccia, & Quiceno, 2011). Por todo ello, se vuelve a remarcar la importancia del contexto socio-familiar en el que el sujeto se desarrolla, como predictor de diferencias significativas en las manifestaciones emocionales (Quiceno & Vinaccia, 2015). Todo esto se puede extender al estatus socioeconómico y cultural, dentro de este contexto.

Por otro lado, aparece el Rendimiento Académico. Desde esta perspectiva, se refiere al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. En este caso, se emplearán las calificaciones académicas como indicativo del rendimiento, siguiendo el trabajo comentado en Gómez-Castro (1986), según el cual, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones obtenidas en clase y las puntuaciones de diferentes pruebas empleadas para demostrar el rendimiento académico en diferentes materias.

Pulido y Herrera (2016) también establecen diferencias en función del género, que actúa como predictor del rendimiento. En este trabajo fueron las mujeres las que presentan mejores resultados que los varones. Sin embargo, la cultura es un factor mucho más determinante en las calificaciones académicas. De nuevo, Pulido y Herrera (2016) demostraron diferencias en los niveles, en dos muestras de cultural diferentes, no sólo en el rendimiento académico general, sino también en cada una de las materias. En este sentido, se mencionan las dificultades para la integración, desde el punto de vista social y educativo (Oropesa, Moreno, Pérez, & Muñoz-Tinoco, 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Cervini, Dari, & Quiroz, 2014) como importantes justificantes de estas diferencias significativas. Por otro lado, en el contexto pluricultural en el que se pretende desarrollar el estudio, tiene mucha importancia las importantes diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos. Otro de los elementos considerados como determinantes (Alonso & Román, 2014; Pulido & Herrera, 2016) es el estatus, que guarda una estrecha relación con el grupo cultural de pertenencia.

Por otro lado, se contempla también una relación entre ansiedad y rendimiento académico, dado que esta puede llegar a dificultar el desarrollo educativo, influyendo, de forma negativa en el mismo (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, & Rodríguez, 2005), especialmente cuando aparece en niveles altos. Esta realidad permite que se pueda considerar la ansiedad moderada como elemento con una función útil, si se tiene en cuenta que genera un estado de alerta que facilita el rendimiento académico mejorando el aprendizaje mecánico.

Para concluir, se considerarán las relaciones descritas entre la felicidad y este indicador del ámbito académico. Desde la perspectiva de la relación entre estados

emocionales y rendimiento académico, se establecen claras relaciones entre el bienestar psicológico y el desempeño académico (Salanova, Martínez, Bresó, Llore, & Grau, 2005), incidiendo en la importancia que tienen los trabajos en Psicología Positiva, centrada en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos. Salanova et al. (2005) encontraron relaciones significativas entre bienestar emocional y (incluyendo la felicidad) y rendimiento académico. Estos autores demostraron que los niveles más altos en rendimiento se relacionan con mayores niveles de autoeficacia, satisfacción y felicidad. Cuando se realiza este análisis considerando el rendimiento, se constató que a mayor rendimiento en el pasado, niveles más altos de bienestar psicológico en el futuro. Por contra, cuanto más bajo son los niveles de bienestar, peor rendimiento se obtiene en el futuro. Por ello, tiene relevancia la combinación de cansancio emocional, el descenso del interés en el desarrollo de actividades académicas y una deficiente motivación (Schaufeli & Bakker, 2005).

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Ceuta, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana. Los objetivos del trabajo han sido conocer cuáles son los predictores de ambos estados emocionales (ansiedad y felicidad) así como los del Rendimiento Académico, en función de la edad, género, cultura y estrato socioeconómico. También se pretende contemplar las relaciones que se pudieran dar entre las mencionadas variables, actuando la una como predictora de la otra, para una población adolescente multicultural. De esta manera, se pretende determinar si estos estados emocionales, considerando los instrumentos que se emplearán, aparecen como elemento a tener en cuenta en la mejora del Rendimiento Académico. Por otra parte, llevar a cabo este estudio en un contexto pluricultural ha permitido considerar el comportamiento de las variables en dos grupos culturales con características diferentes.

Método

La muestra estuvo compuesta por 811 participantes, repartidos entre seis centros en los que se imparte formación perteneciente a la Etapa Secundaria. La distribución de la muestra, considerando las variables sociodemográficas, aparece resumido en la tabla 1.

Tabla 1

Muestra en función de variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas		Media descriptiva		
		Media	D.T.	Rango
Edad	N=811	15.39	4.46	12-47
Cultura/Religión	Cristianos		N	%
	Musulmanes		221	28.4
			556	71.6

Género	Varones	363	46.1
	Chicas	424	53.9
Estatus	Bajo	25	3.2
	Medio-Bajo	173	22.3
	Medio	521	67.2
	Alto	56	7.2

Con respecto a la primera variable de estudio (se entiende por variable de estudio las puntuaciones totales que aglomeran los diferentes factores en los que esta se divide), la Ansiedad, se utilizó el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños (STAIC, Spielberger, 2001). El STAIC queda conformado por 40 ítems, con cuatro posibilidades de respuesta cada uno. Su consistencia interna, medida a través de la prueba de Cronbach, fue de .934. Esto también queda demostrado por la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .781 para el cuestionario, incluyendo todos los ítems. En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC). En este sentido, los factores obtenidos fueron 6: Estados emocionales positivos (31.53% de la varianza explicada), Preocupaciones y dificultades (9.487%), Estados emocionales negativos (4.35%), Rasgos emocionales negativos (3.98%), Sensaciones de ansiedad (3.31%) y Miedo (2.99%). Entre todas las categorías se consigue una varianza total explicada del 55.676%.

Para la segunda variable de estudio, la Felicidad, se usó un instrumento conformado por 40 ítems a los que se contesta con una escala tipo Lickert de 4 puntos. En este caso, los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento dan una fiabilidad, establecida por un de Cronbach de .902 y una prueba de dos mitades de Spearman-Brown de .833. En el apartado relacionado con la varianza factorial (AFC), los factores obtenidos también fueron 6: Satisfacción ante la vida (27.67% de la varianza explicada), Condiciones en la vida (10.04%), Cambios en la vida (4.17%), Condiciones positivas en la vida (3.49%), No Cambios en la vida (3.32%) e Instituto (3.06%). Entre todos los factores suman una varianza total explicada del 51.78%.

Finalmente para la tercera variable de estudio, se emplearon las calificaciones, como medida del Rendimiento Académico, siguiendo el estudio de Gómez-Castro (1986). En este caso, se usaron las calificaciones en 6 materias diferentes. Las materias consideradas fueron Lengua Castellana, Matemáticas, ciencias Sociales, ciencias Naturales, Lengua Extranjera (Inglés) y Religión. Finalmente, para el Rendimiento Total se halló la media de las calificaciones en cada una de las áreas comentadas.

Una vez construida la base de datos, se comenzó por la comprobación de las características de la muestra, contemplando su distribución en función de las diferentes variables sociodemográficas (fueron edad, género, cultura y estatus). Se continuó con el análisis regresional (regresiones múltiples paso a paso o "stepwise"). Como variables criterio (dependientes) se utilizaron cada una de las variables de estudio (Ansiedad, Felicidad y Rendimiento Académico). Dentro de estas, para hacer el análisis más específico y detallado se consideraron también cada una de las áreas académicas (especificadas en el párrafo anterior). En el análisis regresional de cada una de ellas, se emplearon las variables sociodemográficas mencionadas como predictoras

(independientes). Además de las variables sociodemográficas, se incluyeron (como independientes) aquellas variables de estudio que no se consideraban como variable criterio (dependiente) y las áreas académicas (Rendimiento) o factores (Ansiedad y Felicidad) que las conformaban. Para determinar la función de regresión se consideró el último paso y, dentro de él, en el orden de entrada de las variables en la función de regresión, el valor de cada variable y su significación. Para conocer el porcentaje de la variación de la variable criterio (dependiente) que depende de las predictoras (independientes) se especifican el coeficiente de correlación lineal de Pearson (R), el coeficiente de determinación múltiple (R^2) y la varianza explicada de la variable más importante (la que más porcentaje explica, la cual viene determinada por el coeficiente de correlación estandarizado $-\beta$). Para reforzar los resultados obtenidos, se concluyó con la prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes para aquellas variables dicotómicas, mientras que para el resto se empleó el análisis de la varianza (ANOVA de un factor). El análisis completo que ha sido posible gracias al programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2011).

Resultados

La variable Felicidad Total se encuentra relacionada con tres factores de la Ansiedad: Estados emocionales positivos, Preocupaciones y dificultades y rasgos emocionales negativos, actuando estas de forma inversamente proporcional. También se encuentra relacionada con la media del Rendimiento Académico, la Cultura, el Estatus, así como el Miedo, único factor de la Ansiedad que alcanza valores positivos. Entre todas las predictoras explican el 54.5% de la varianza total explicada por este modelo ($R^2=.545$). Una mayor fuerza es ejercida por el factor Estados emocionales positivos, que alcanza un coeficiente de regresión estandarizado de 39.5% ($\beta=.395$). El Estatus, la Cultura/Religión y la media de Rendimiento Académico actúan de manera positiva. Esto indica que son los musulmanes y los que pertenecen a un estatus superior, los que alcanzan calificaciones más altas (ver tabla 2).

Tabla 2

Coefficientes de la regresión para la Felicidad

Variables	B	β	t	P
Constante General	74.633		19.088	.000
Estados Positivos	-1.248	-.395	-12.060	.000
Rasgos Negativos	-1.551	-.364	-9.488	.000
Media Rendimiento	1.321	.121	3.974	.000
Cultura/Religión	4.502	.127	4.477	.000
Estatus	1.966	.074	2.576	.010
Preocupaciones	-.236	-.095	-2.582	.010
Miedo	.675	.077	2.176	.030
	R=.738	R ² =.545	F= 89.859	p=.000

Felicidad Total = 74.633 - 1.248 (Estados Positivos) - 1.551 (Rasgos negativos) + 1.321 (Media Rendimiento) + 4.502 (Cultura) + 1.966 (Estatus) - .236 (Preocupaciones) + .675 (Miedo)

La variable Ansiedad se relaciona con la Felicidad Total (junto a dos de los factores que conforman esta variable, siendo Condiciones de vida negativas y necesidad de Cambios en la vida), la Edad y el Género. El coeficiente de correlación múltiple ($R=.741$) señala una intensa relación entre la Ansiedad y las variables predictoras, explicando, el conjunto de todas ellas, el 54.9% de la varianza explicada por el modelo ($R^2=.549$). El predictor más importante es el factor Condiciones negativas en la vida, el cual actúa de forma inversamente proporcional (como la Felicidad Total y el otro factor de la misma). Su coeficiente de regresión estandarizado demuestra esta influencia, explicando el 35.3% de la varianza en el modelo ($\beta=.353$). El resto (Edad y Género) lo hace en sentido positivo (ver tabla 3).

Ansiedad Total = 90.976 - .260 (Felicidad Total) - 1.293 (Condiciones Negativas) + 2.150 (Edad) + 5.410 (Género) - .974 (Cambios vida)

Tabla 3

Coefficientes de la regresión para la Ansiedad Total

Variables	B	β	t	P
Constante General	90.976		19.153	.000
Felicidad Total	-.260	-.215	-4.323	.000
Condiciones Negativas	-1.293	-.353	-7.516	.000
Edad	2.150	.199	6.913	.000
Género	5.410	.139	4.984	.000
Cambios en mi vida	-.974	-.139	-4.222	.000
	R=.741	R2=.549	F=104.587	p=.000

Cada uno de ambos estados emocionales actúa como principal predictor del otro (de forma directa o bien a través de sus factores), actuando ambos de forma inversamente proporcional. Para confirmar la relación entre ambos estados emocionales, se realizó un ANOVA, considerando la variable Ansiedad (puntuación total) como factor y la Felicidad y sus factores como dependientes. Vuelven a aparecer diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$) y en las categorías que pertenecen a esta variable, como es el caso de la Satisfacción con la vida ($p=.000$), las Condiciones de vida negativas ($p=.000$), los Cambios en la vida ($p=.000$), las Condiciones de vida positivas ($p=.000$) y las emociones que genera el Instituto ($p=.000$). En este caso, con respecto a la variable Felicidad, se observa un descenso claro y progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se sube en las de Ansiedad.

En el caso de la variable Felicidad, el primer predictor es la cultura, dentro de las variables sociodemográficas. Para reforzar los resultados encontrados, se procedió a la realización de la prueba t de Student, que vuelve a confirmar esta relación con la Felicidad. Así se pueden afirmar las diferencias estadísticamente significativas en la

variable Felicidad Total ($p=.001$) y en algunas de las categorías que pertenecen a esta variable (Satisfacción con la vida $-p=.001-$, Condiciones de vida negativas $-p=.007-$ y Cambios en la vida $-p=.003-$). En este caso, son los cristianos (78.34) los que presentan una media menor a los musulmanes (82.56).

Como predictor de la Felicidad también se encuentra el estatus socio económico y cultural. En este sentido, además de actuar como predictor, se observa una distribución organizada, ya que, por media, los niveles de ansiedad van subiendo a medida que se desciende en el estatus. Los niveles más altos aparecen en el estatus alto (85.55 alto y medio 82.67), con puntuaciones cercanas. El nivel medio-bajo (77.78) es el siguiente. Después aparecería el estatus bajo (69.52). Para determinar si estas diferencias eran significativas se usó la prueba ANOVA. Las diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas en Felicidad (Total $p=.000$), así como tres de sus factores (Satisfacción con la vida $-p=.000-$, Condiciones de vida negativas $-p=.001-$ y Condiciones de vida positivas $-p=.000-$).

La primera variable sociodemográfica que actúa como predictora de la Ansiedad es la Edad. Para confirmar su relación, se empleó el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable Edad como independiente. Esta prueba confirmó la influencia del Edad sobre la Ansiedad Total ($p=.000$), lo mismo que ocurrió en los factores relacionados con esta variable (Estados emocionales positivos $-p=.000-$, Preocupaciones y dificultades $-p=.000-$, Estados emocionales negativos $-p=.000-$, Rasgos emocionales negativos $-p=.000-$, Sensaciones de Ansiedad $-p=.000-$ y Miedo $-p=.000-$). En todas ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En este caso, resulta relevante que el grupo en el que se registran los mayores niveles de ansiedad es precisamente en el de los alumnos de 17-18 años (con una media de 51.12).

En función del género, que actúa como variable predictora de la Ansiedad, se puede ver que las chicas tienen un nivel más alto de que los varones, tal y como reflejan las medias de ambos (32.60 los hombres y 41.83 las mujeres). Esta realidad se repite también en cada uno de los factores que integran esta variable. Una vez hecha esta primera aproximación, se confirmó a través de la prueba *t* de Student. Considerando el análisis de esta prueba, las diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.000$), en los Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), los Estados emocionales negativos ($p=.000$), los Rasgos emocionales negativos ($p=.000$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.000$) y el Miedo ($p=.000$). En todos los casos, los varones presentan puntuaciones más bajas.

La media del Rendimiento Académico (media de calificaciones) está bajo la influencia de varias variables. De todas ellas, la más determinante es el Estatus, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 14.2% ($\beta=.142$). Esta variable actúa de manera directamente proporcional. Por otra parte, también ejercen influencia los factores de la Felicidad, Instituto y No cambios en la vida, la Cultura/Religión y la Edad. De ellas, la Cultura/Religión y la Edad actúan de forma inversamente proporcional. Esto indica que a medida que se asciende en Edad y entre los sujetos pertenecientes a la cultura musulmana, es inferior la media del Rendimiento. Los factores de la Felicidad actúan de manera positiva. El resto de variables quedan excluidas, explicando entre todas las predictoras el 37.7% de la varianza total ($R^2=.377$). La influencia de estas variables es intensa, tal y como indica el coeficiente de correlación ($R=.614$) (ver tabla 4).

$$\text{Media Rendimiento} = 1.588 + .348 (\text{Estatus}) + .096 (\text{Instituto}) + .053 (\text{No cambios vida}) - .276 (\text{Cultura/Religión}) - .042 (\text{Edad}) + .030 (\text{Condiciones positivas})$$

Tabla 4

Coefficientes de la regresión para la Media de Rendimiento Global

Variables	B	β	t	P
Constante General	1.588		2.994	.003
Estatus	.348	.142	4.204	.000
Instituto	.096	.097	2.688	.007
No cambios en vida	.053	.099	2.999	.003
Cultura/Religión	-.276	-.085	-2.516	.012
Edad	-.042	-.082	-1.998	.046
Condiciones Positivas	.030	.071	1.987	.047
	R=.614	R ² =.377	F= 32.818	p=.000

Para conocer el Rendimiento en la materia de Lengua Castellana y Literatura, los resultados que se presentan, indican algo similar a lo comentado en el Rendimiento general, ya que se repiten muchas de las variables influyentes antes comentadas. La principal variable predictora es la Edad, con un 18.1% de la varianza total explicada. Además se repiten el Estatus, la Cultura/Religión, así como el factor de la Felicidad, Cambios en la vida. Este factor es directamente proporcional a las puntuaciones en la materia de Lengua Castellana. La Edad actúa de manera inversamente proporcional. Eso mismo ocurre con la Cultura/Religión. El conjunto de todas ellas da cuenta del 27.3% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en Lengua Castellana (R²=.273) (ver tabla 5).

$$\text{Rendimiento Lengua Castellana} = 1.342 - .331 (\text{Edad}) + .331 (\text{Estatus}) + .076 (\text{No cambios vida}) - .342 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 5

Coefficientes de la regresión para el Rendimiento en Lengua Castellana

Variables	B	β	t	P
Constante General	1.342		2.310	.021
Edad	-.182	-.181	-4.977	.000
Estatus	.331	.110	3.106	.002
No cambios en vida	.076	.115	3.263	.001
Cultura/Religión	-.342	-.086	-2.397	.017
	R=.522	R ² =.273	F= 32.191	p=.000

El Rendimiento Académico en Matemáticas, tiene como principal variable predictora el factor Instituto (perteneciente a la Felicidad). Su coeficiente de regresión estandarizado es $\beta=.117$. De esta manera, se puede predecir partiendo del Estatus, la Edad y las

Condiciones de vida positivas (Felicidad). De todas ellas, sólo la Edad actúa de manera inversamente proporcional, siendo el resto valores positivos. El conjunto de todas las variables predictoras da cuenta del 22.9% de la varianza, en cuanto a la variable Rendimiento en Matemáticas ($R^2=.229$). El Rendimiento en esta materia decrece con la edad, de la misma manera que lo hace ante los sujetos con puntuaciones bajas en los factores Instituto y Condiciones de vida positivas (ver tabla 6).

$$\text{Rendimiento Matemáticas} = .819 + .154 (\text{Instituto}) + .353 (\text{Estatus}) - .087 (\text{Edad}) + .063 (\text{Condiciones positivas})$$

Tabla 6

Coefficientes de la regresión para el Rendimiento en Matemáticas

Variabes	B	β	t	P
Constante General	.819		1.215	.225
Instituto	.154	.117	3.018	.003
Estatus	.353	.108	2.909	.004
Edad	-.087	-.116	-3.223	.001
Condiciones Positivas	.063	.112	2.806	.005
	R=.479	R ² =.229	F= 19.774	p=.000

Las calificaciones obtenidas en la materia de ciencias Sociales también se pueden predecir. Queda determinado por la variable Estatus, variable de mayor importancia, por su mayor relación con el coeficiente de correlación múltiple. Esta valor alcanza un porcentaje del 14% ($\beta=.140$). El Estatus actúa de manera directamente proporcional, siendo superiores las puntuaciones ante estatus superiores. La Edad actúa de manera negativa, subiendo las calificaciones a medida que se desciende en edad. El factor que implica la No necesidad de provocar cambios en la vida (Felicidad) actúa de manera positiva, aumentando sus niveles en las puntuaciones más altas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 23.1% de la varianza en cuanto a la variable dependiente ($R^2=.231$) (ver tabla 7).

$$\text{Rendimiento Sociales} = .886 + .445 (\text{Estatus}) - .138 (\text{Edad}) + .063 (\text{No cambios vida})$$

Tabla 7

Coefficientes de la regresión para el Rendimiento en Ciencias Sociales

Variabes	B	β	t	P
Constante General	.886		1.728	.085
Estatus	.445	.140	3.846	.000
Edad	-.138	-.129	-3.464	.001
No cambios en vida	.063	.090	2.503	.013
	R=.481	R ² =.231	F= 36.277	p=.000

Para el Rendimiento de la materia de ciencias Naturales, de nuevo el Estatus tiene el mayor peso, representando un porcentaje mayor de la varianza total explicada (11.3%, como informa su coeficiente de regresión estandarizado $-\beta=.113$). Además de esta aparece, de nuevo, el factor Instituto (Felicidad), actuando de manera positiva (a medida que ascienden los niveles de satisfacción con el mismo, aumentan también los niveles en esta materia). La Edad es la única variable que adopta un valor negativo. El conjunto de todas las variables predictoras reflejan el 26.9% de la varianza total de la variable Rendimiento en Naturales ($R^2=.269$) (ver tabla 8).

$$\text{Rendimiento Naturales} = .618 + .142 (\text{Instituto}) + .361 (\text{Estatus}) - .061 (\text{Edad})$$

Tabla 8

Coefficientes de la regresión para el Rendimiento en Ciencias Naturales

Variables	B	β	t	P
Constante General	.618		.975	.330
Instituto	.142	.109	3.064	.002
Estatus	.361	.113	3.146	.002
Edad	-.061	-.093	-2.412	.016
	R=.519	R ² =.269	F= 31.581	p=.000

La variable Rendimiento en Inglés queda determinada por las variables Estatus, cuyo coeficiente de regresión estandarizado alcanza el nivel más alto para este modelo ($\beta=.109$), siendo el que explica con más intensidad la relación con la variable dependiente. Como en casos anteriores, actúa de forma positiva (directamente proporcional). El factor de la Felicidad, No provocar cambios en mi vida también adopta un valor positivo. El resto de variables quedan eliminadas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 18.9% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en la asignatura Inglés ($R^2=.189$) (ver tabla 9).

$$\text{Rendimiento Inglés} = .617 + .369 (\text{Estatus}) + .054 (\text{No cambios en vida})$$

Tabla 9

Coefficientes de la regresión para el Rendimiento en Inglés

Variables	B	β	t	P
Constante General	.617		1.129	.259
Estatus	.369	.109	2.944	.003
No cambios en vida	.054	.072	1.970	.049
	R=.435	R ² =.189	F= 28.098	p=.000

Para finalizar este apartado de análisis regresional se concluye con el Rendimiento en la última área, que es Religión. El Estatus socioeconómico y cultural es la principal

variable predictora, con un coeficiente de regresión estandarizado del 14.5% ($\beta=.145$) de la varianza total en cuanto a la nota en Religión. El Estatus adquiere un valor positivo (los niveles aumentan a medida que se asciende en el Estatus). Lo mismo ocurre con el factor de la Felicidad Instituto, que también adopta valores positivos (como en el resto de materias anteriormente analizadas). Para la Edad los valores son, sin embargo, negativos indicando un descenso del rendimiento a medida que se asciende en edad cronológica. Lo mismo que ocurre con la variable Cultura/Religión, lo que indica que son los cristianos los que tienen puntuaciones más altas. Finalmente, para el factor de la Felicidad (No cambios en la vida) los valores actúan de manera directamente proporcional. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 22.2% de la varianza total explicada en la calificación en la materia de Religión ($R^2=.222$) (ver tabla 10).

$$\text{Rendimiento Religión} = 3.589 + .434 (\text{Estatus}) + .165 (\text{Instituto}) - .079 (\text{Edad}) + .058 (\text{No cambios vida}) - .295 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 10

Coefficientes de la regresión para el Rendimiento en Religión/Ciudadanía

Variables	B	β	t	P
Constante General	3.589		5.069	.000
Estatus	.434	.145	3.923	.000
Instituto	.165	.137	3.722	.000
Edad	-.079	-.128	-3.423	.001
No cambios en vida	.058	.088	2.426	.016
Cultura/Religión	-.295	-.075	-2.012	.045
	R=.471	R ² =.222	F= 24.527	p=.000

Considerando las variables predictoras para el Rendimiento, se inicia la descripción del comportamiento de la muestra de alumnos de Secundaria en función de la variable sociodemográfica Estatus. De esta manera, se observa que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que se asciende en el estatus. Es en el estatus alto en el que aparecen niveles superiores (7.08 de media). Para el medio, la calificación media es de 6.8. Las calificaciones descienden bastante para los otros dos grupos. El medio bajo (6.11) y el bajo (5.33) presentan peores resultados. Una vez hecha esta primera aproximación, el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), demostró diferencias estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$), así como en las áreas específicas: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$).

En segundo lugar, aparece la edad, variable que también actúa como predictora en la mayoría de casos. El Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable Edad como independiente y el resto de las variables como dependientes, muestra diferencias estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$). Lo mismo ocurre con las materias específicas: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.019$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$).

Si se tiene en cuenta la Media del Rendimiento, en función de la cultura/religión, se puede decir que las calificaciones son claramente superiores entre los cristianos. La media de los cristianos es de 7.15, mientras que la de los musulmanes es de 6.45. Por lo tanto, se puede ver que los pertenecientes al grupo "cristianos" tienen un Rendimiento Académico superior, realidad que se repite en cada una de las materias (en Lengua Castellana 6.92 los cristianos y 6.17 los musulmanes, en Matemáticas, 6.48 frente a 5.93, en ciencias Sociales, los musulmanes 6.7, mientras que los cristianos 7.33, en Inglés, los cristianos 6.96 y los musulmanes 6.20, en ciencias 7.09 los cristianos y 6.32 los musulmanes y en Religión/Ciudadanía la población de cultura cristiana 8.09 y los musulmanes 7.41). Esta realidad queda confirmada por la prueba *t* de Student, dado que las diferencias fueron estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.001$), Sociales ($p=.033$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). En todos los casos, son los musulmanes los que obtienen resultados más bajos.

Se finaliza el apartado de los resultados, considerando el Rendimiento Académico, en función de la variable Ansiedad. En este sentido, ni los totales ni ninguno de los factores actuó como predictor. Esto queda confirmado a través de la prueba ANOVA, dado que las diferencias son significativas exclusivamente en el Rendimiento en Matemáticas ($p=.014$), descendiendo las calificaciones a medida que se asciende en los niveles de ansiedad. Sin embargo, para la Media de Rendimiento Académico ($p=.083$), así como para el resto de las materias (Lengua Castellana $-p=.277-$, Sociales $-p=.401-$, Inglés $-p=.219-$, Naturales $-p=.123-$ y Religión $-p=.569-$), las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Si se considera la Felicidad (a través de sus factores), sin embargo, sí se puede hablar de variable predictora. Esto queda confirmado por el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor). De esta manera, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$), así como en las áreas Lengua Castellana ($p=.010$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Naturales ($p=.001$) y Religión ($p=.000$). El análisis post hoc confirma una relación directamente proporcional entre los niveles de felicidad y las calificaciones académicas.

Discusión y Conclusiones

Este estudio pone de manifiesto la complejidad a la hora de evaluar determinadas situaciones relacionadas con el ámbito emocional. La consideración de una muestra pluricultural y el contexto en el que se realiza este trabajo, se pueden considerar relevantes. Esto permitirá realizar una aproximación al conocimiento emocional en muestras con características similares.

El principal predictor de cada uno de los dos estados emocionales es el otro. La relación queda demostrada directamente (los totales) o bien a través de uno o varios factores. Si se consideran ambos estados emocionales, se pueden contemplar diferencias estadísticamente significativas, tanto para la Felicidad Total, como para cada uno de los factores. Como se ha venido contemplando a lo largo de los diferentes apartados, el comportamiento de ambas variables consideradas (Felicidad en función de los niveles de Ansiedad) es antagónico. Esta realidad apoya las diferencias encontradas, que indican una relación inversamente proporcional entre estados emocionales. De esta forma,

parece haber interferencia entre la presencia de estados emocionales positivos y los de carácter negativo (Carballeira et al., 2015), llegándose a situar ambos estados como los polos opuestos de un continuo (Fillo, Simpson, Rholes, & Kohn, 2015; Moreno-Rosset et al., 2016), que van desde la satisfacción con la vida y la felicidad, hasta situaciones de estrés que pueden desembocar en síntomas de ansiedad (Lawrence, Rothman, Cobb, & Bradbury, 2012). De esta manera, los sujetos que experimentan menores niveles de ansiedad son los que reflejan niveles superiores en bienestar (Moreno-Rosset et al., 2016). El balance entre estados emocionales positivos y negativos, sería un predictor de la satisfacción vital y de un desarrollo más saludable y positivo, que sería un elemento significativo en la prevención de trastornos emocionales como la ansiedad (Moreno-Rosset et al., 2016).

La cultura/religión del sujeto es un predictor de la variable Felicidad (dentro de las sociodemográficas), encontrándose también diferencias estadísticamente significativas. El sentido de las mismas vuelve a ser inverso al que se describía para la ansiedad. En esta ocasión, son los musulmanes los que presentan niveles superiores. Se encontraron muchos trabajos que refuerzan la importancia concedida al contexto cultural y sus diferencias sobre el bienestar psicológico (Jia et al, 2010; Quiceno & Vinaccia, 2015; Restrepo et al., 2011). Se entiende que cualquier la consideración de felicidad está ligada a los valores de cada cultura y que sus determinantes no son iguales en grupos culturales diferentes, dado que dependen de múltiples elementos, desde la satisfacción con los aspectos vitales personales, las relaciones familiares, el trabajo y las relaciones sociales y los valores culturales (Carballeira et al., 2015).

El estatus socio-económico y cultural, actúa también como predictor de la Felicidad. En este sentido, aparecieron diferencias estadísticamente significativas, en Felicidad, así como en los factores Condiciones de vida negativas, Satisfacción con la vida y Condiciones de vida positivas. Otra vez, el sentido de las mismas vuelve a ser el ya comentado. Son los de niveles más elevados los que reflejan puntuaciones superiores en esta variable y sus factores. Esta realidad es similar a la de otros autores (Carballeira et al., 2015; Matijasevic, Ramírez, & Villada, 2010; Quiceno & Vinaccia, 2015). En este sentido, no sólo existe una asociación positiva entre ingresos económicos y bienestar, sino que el hecho de percibir que las condiciones económicas están mejorando (Matijasevic et al., 2010) y la ocupación laboral del sujeto (Díaz & González, 2011) son indicadores de un incremento inmediato en la satisfacción con la vida y de un desarrollo más positivo, siendo también indicativo del éxito escolar.

En Ansiedad, el principal predictor, dentro de las variables sociodemográficas, es la Edad, donde también se registran diferencias significativas. En este caso, las diferencias indican un ascenso desde los 12 hasta los 18 años. A continuación aparece el Género, que actúa como predictor de la Ansiedad. Considerando este factor, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas para los totales, así como todos los factores de la Ansiedad. Las personas pertenecientes al el género femenino reflejan puntuaciones más elevadas en todos los casos. El sentido de estas diferencias coincide con la mayoría de trabajos consultados (Franco, Pérez, & de Dios, 2014; Gómez-Garibello & Chaux, 2014; Pulido & Herrera, 2016). Ante estas diferencias encontradas, se concede mayor credibilidad a aquellas que tienen en cuenta diferencias en los patrones de socialización y la presencia marcada de determinados roles (Pulido & Herrera, 2016).

Con respecto al Rendimiento, dentro de las variables sociodemográficas, el primer predictor es el Estatus, dado que se encontraron diferencias significativas, tanto para la Media de Rendimiento como para cada una de las materias. En todos los casos, las calificaciones aumentan a medida que lo hace el estatus socio-económico y cultural. Esta realidad se encontró también en otras experiencias (Pulido & Herrera, 2016).

Con respecto al Rendimiento en función de la cultura/religión (otra de las variables sociodemográficas predictoras), se comprueban diferencias estadísticamente significativas. Estas se dan en Rendimiento (Media), así como en todas y cada una de las materias. En todos los casos, el grupo de alumnos pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental obtienen mejores resultados, realidad ya fue descrita en otros trabajos (Cervini et al., 2014; Oropesa et al., 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Cervini et al., 2014). A esto hay que añadir las importantes diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos (Siqués & Vila, 2014) como importantes justificantes de estas diferencias significativas.

Dentro de las variables sociodemográficas, el último predictor es la edad. Se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en todas las materias, así como también en la Media del Rendimiento. Los resultados más altos son para el alumnado entre 16 y 17 años, dándose diferencias con el resto de grupos de edad. El rendimiento parece tener relación con la edad, indicándose la existencia de estas relaciones. En esta ocasión, se incide a la relación entre el curso y la edad, para justificar estas diferencias. Por esta razón, se vuelve a mencionar el trabajo de Pulido y Herrera (2016) como ejemplo en el que se pueden ver diferencias considerando esta variable.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la ansiedad sobre el Rendimiento Académico. En esta ocasión, no existe ninguna interacción entre ambas variables. De manera contraria a lo que se esperaba, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en ninguna de las materias. La única excepción es la materia de Matemáticas, siendo inversamente proporcionales a los niveles de ansiedad. Este trabajo no coincide con otros en los que sí se contempla una relación directa entre los niveles de ansiedad y el desarrollo educativo (Contreras et al., 2005). Sin embargo, de una forma más intensa actúa la Felicidad, que aparece como predictora del Rendimiento (sus factores). Se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento también en las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés y Religión). La dirección de estas diferencias sigue un orden lógico, siendo directamente proporcional, lo que coincide con otros trabajos en los que también se encontraron este tipo de diferencias (Salanova et al., 2005; Schaufeli & Bakker, 2005). Esto hace imprescindible la consideración de las competencias emocionales dentro del ámbito educativo. Trabajando sobre ellas se podrá disponer de una poderosa herramienta para la mejora del rendimiento académico, una constante perseguida dentro de nuestro Sistema Educativo.

Referencias

- Alonso, J., & Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>

- Caballero-Dominguez, C. C., Suárez-Colorado, Y. P., & Bruges-Carbonó, H. D. (2015). Characteristics of Emotional Intelligence in a Group of Higher Education Students with and without Suicidal Ideation. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236645>
- Carballeira, M., González, J. A., & Marrero, R. J. (2015). Diferencias transculturales en bienestar subjetivo: México y España. *Anales de Psicología*, 31(1), 199-206. doi: 10.6018/analesps.31.1.166931
- Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y Rendimiento Académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 569-597. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110010>
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en psicología* 1(2), 183-194 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Díaz, F., & González, M. J. (2011). Subjective and Occupational Well-Being in a Sample of Mexican Workers. *Social Indicators Research*, 100(2), 273-285.
- Fillo, J., Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Kohn, J. L. (2015). Dads doing diapers: Individual and relational outcomes associated with the division of child care across the transition to parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108, 298-316. doi:10.1037/a0038572
- Franco, N., Pérez, M. A., & de Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4742071>
- Gómez-Castro, J. L. (1986). "Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en E.G.B. con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon". *Bordón*, 262, 257-275.
- Gómez-Garibello, C., & Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2), 565-574. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv
- Inglés, C. J., La Greca, A. M., Marzo, J. C., García-López, L. J., & García-Fernández, J. M. (2010). Social Anxiety Scale for Adolescents: factorial invariance and latent mean differences across gender and age in Spanish adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 847-855. doi: 10.1016/j.janxdis.2010.06.007
- Jia, Z., Tian, W., He, X., Liu, W., Jin, C., & Ding, H. (2010). Mental health and quality of life survey among child survivors of the 2008 Sichuan earthquake. *Quality of Life Research*, 19, 1381-1391. doi: 10.1007/s11136-010-9703-8.
- Lawrence, E., Rothman, A. D., Cobb, R. J., & Bradbury, T. N. (2012). *Marital satisfaction across the transition to parenthood: Three eras of research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Matijasevic, M. T., Ramírez, M., & Villada, C. (2010). Bienestar subjetivo: Una re-visión crítica de sus resultados, alcances y limitaciones. *Regiones*, 5(1), 5-39.
- Moreno-Rosset, C., Arnal-Remón, B., Antequera-Jurado, R., & Ramírez-Uclés, I. (2016). Anxiety and psychological wellbeing in couples in transition to parenthood. *Clínica y Salud*, 27, 29-35. doi:10.1016/j.clysa.2016.01.004

- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P., & Muñoz-Tinoco, V. (2014). Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación*, 26(1), 170-183. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908670>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2016). Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 185-203. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.207221>
- Quinceno, J. M., & Vinaccia, S. (2015). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(2), 155-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56031293002>
- Ranoyen, I., Jozefiak, T., Wallander, J., Lydersen, S., & Indredavik, M. S. (2014). Self-reported social anxiety symptoms and correlates in a clinical (CAP) and a community (Young-HUNT) adolescent sample. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(12), 1937-1949.
- Restrepo, C., Vinaccia, S., & Quiceno, J. M. (2011). Resiliencia y depresión: Un estudio exploratorio desde la calidad de vida en la adolescencia. *Suma Psicológica*, 18, 41-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134222985004>
- Rodríguez, C. (2010). Variables psicológicas asociadas con la felicidad en centros periurbanos y urbanos marginales de Lima. *UCV-Scientia*, 2(1), 61-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181501>
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721116>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2005). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. Recuperado de <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/209.pdf>
- Siqués, C., & Vila, I. (2014). Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística. *Cultura y Educación*, 26(2), 349-376. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935112>
- Spielberger, C. D. (2001). STAIC. *Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. Madrid: TEA.
- SPSS (2011). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2017.

Fecha de revisión: 19 de abril de 2017.

Fecha de aceptación: 29 de septiembre de 2018.

¿Por qué las instituciones de educación superior deben apostar por la marca?

Why should higher education institutions invest in branding?

Javier Casanoves Boix*, Inés Küster Boluda** y Natalia Vila López**

*Universidad Internacional de Valencia

**Universidad de Valencia

Resumen

A través de la presente investigación se pretende analizar el papel del capital de marca en el sector educativo. Para tal fin, se analizan las principales aportaciones de la literatura al estudio del capital de marca y su aplicación en el sector educativo, identificando qué variables determinan el mismo en la educación superior. Una vez establecido el modelo de capital de marca susceptible de aplicación en el sector educativo, se lleva a cabo un estudio empírico contando con una muestra cuantitativa de 2.239 respuestas válidas procedentes de distintos agentes universitarios implicados. Los resultados obtenidos muestran la repercusión del capital de marca en lo relativo a las variables que lo determinan, siendo: notoriedad de marca, imagen de marca, calidad percibida de marca y lealtad de marca.

Palabras clave: marketing; capital de marca; educación superior; agentes universitarios.

Abstract

This research was carried out to examine the role of brand capital in higher education. For this purpose, the main contributions of the literature related to the study of brand capital and its application in the educational sector were analyzed, identifying which variables determine brand capital in the higher education sector. Once the susceptible brand capital in the higher

Correspondencia: Javier Casanoves Boix, javier.casanoves@campusviu.es, Universidad Internacional de Valencia.

education sector was established, an empirical study was carried out using a valid sample of 2,239 responses from different university agents involved. The results obtained show the repercussion of the brand capital relative to the determining variables, which are: brand awareness, brand image, perceived quality and brand loyalty.

Keywords: marketing; brand capital; higher education; university agents.

Introducción

En la actualidad, las universidades se encuentran operando dentro de entornos dinámicos y desafiantes, y la estrategia de marketing se ha convertido en una prioridad para asegurar un fuerte reclutamiento y retención de estudiantes y profesores (Asaad, Melewar, Cohen & Balmer, 2013). Además, se busca obtener resultados en términos de valor, efectividad y beneficios potenciales (Küster, 2012). Por tanto, existe consenso en que la comprensión de la marca universitaria y el claro desarrollo y comunicación de la misma aportan gran valor para las instituciones educativas superiores (Duesterhaus & Duesterhaus, 2014). Así pues, la gestión estratégica de la marca se convierte en pieza clave dentro del sector educativo superior (Rauschnabel, Krey, Babin & Ivens, 2016).

Centrando nuestra atención en el papel que juega la educación superior en España, Angoita y Rahona (2007) consideran que el incremento del nivel educativo alcanzado en nuestro país en los últimos años ha sido uno de los fenómenos más relevantes acaecidos. Pese a que en algunos aspectos todavía no se han logrado la cota de otros países europeos, la trayectoria experimentada ha culminado en una convergencia educativa con los países de nuestro entorno. En este contexto, el crecimiento del sistema universitario español ha sido clave desde comienzos de la década de los noventa, representando un fenómeno sin precedentes ya que, hasta principios de los noventa, España se había caracterizado por presentar un déficit de capital humano en todos los niveles educativos (Angoita & Rahona, 2007).

En este marco, los agentes universitarios implicados se convierten en pieza angular debido a que toda organización que ofrece un servicio (ya sea educativo o referido a cualquier otro sector) debe tener muy en cuenta la labor de sus empleados y clientes, lo cual es muy importante para construir marca poderosa (Lovelock, 1997). Todo construye o destruye marca, y dicho proceso continuo e indefinido en el tiempo debe alimentarse de todas las acciones que la empresa (o institución educativa) dirige a sus públicos, así como las interacciones y experiencias del público con la misma (Olins, 2008).

Así, y en el escenario descrito, la realización de la presente investigación supone un avance científico en la disciplina de marketing puesto que hasta la fecha, aunque se han realizado investigaciones específicas del capital de marca y las variables que lo componen (Buil, Martínez & De Chernatony, 2010; Delgado & Munuera, 2002; Faircloth, Capella & Alford, 2001; Yoo & Donthu, 2001), no existen investigaciones que analicen la percepción del capital de marca a través de opiniones de conjunto de los principales agentes implicados en instituciones educativas de carácter superior en España (Flavián & Lozano, 2002). Asimismo, puede servir de ayuda a los gerentes y responsables universitarios puesto que pueden descifrar las claves en cuanto a las opiniones de sus empleados y clientes con respecto al capital de marca de la propia institución y generar, con ello, estrategias adecuadas para mantenerlo o mejorarlo.

La importancia de los agentes implicados en la educación superior

Siguiendo a Webster, Hammond y Harmon (2006), el marketing es susceptible de aplicación a las universidades, ya sean públicas o privadas, ya que, ellas también tienen clientes, competencias e influencias externas, al tiempo que buscan lograr objetivos organizacionales. Su necesidad de supervivencia es similar a la utilidad en las empresas comerciales, específicamente, satisfacer a sus públicos en el largo plazo lo cual requiere que los ingresos sean adecuados para cubrir los gastos.

Ahora bien, en el ámbito docente puede resultar complicado definir quién es el cliente (Smith, 2003). Weaver (1976) identifica cuatro posibles clientes potenciales en el sistema educativo: el gobierno, sus administradores, los académicos y los consumidores actuales (los estudiantes, sus familias, empleados y sociedad en general). Robinson y Long (1987) distinguen entre consumidores primarios (los estudiantes), secundarios (los que pagan por ella como las autoridades educativas locales, empleadores, etc.) y terciarios (ex-estudiantes, padres, etc.). Flavián y Lozano (2001) consideran que el cliente prioritario es el alumno como receptor de la formación impartida en las instituciones educativas; las empresas, porque reciben un beneficio al contratar a los trabajadores con un determinado nivel de conocimiento y formación; la Administración Pública, porque asume los costes de esta actividad y que como consecuencia de ello espera obtener un rendimiento a cambio; y a la sociedad en su conjunto, por ser el máximo beneficiario de este tipo de servicios. Para Smith (2003), los clientes son todos: los estudiantes, el profesorado, los patrocinadores y los futuros empleadores.

De las propuestas de clientes planteados, la presente investigación centra su atención en aquellos agentes más directamente implicados: el estudiante (cliente externo), quien recibe los servicios del profesorado (cliente interno) y del personal de administración y servicios (cliente interno). Así, los tres agentes implicados poseen una importancia muy relevante dentro del sector educativo superior, ya sean profesores (Mas, 2011; Küster, 2012; Zabalza, 2009), empleados de servicios (Clotfelter, 2014; Douglas, McClelland & Davies, 2008; Sultan & Yin Wong, 2012) o estudiantes (Ibarra & Michalus, 2014; Küster, 2012; Martín, García, Torbay & Rodríguez, 2008).

A su vez, dichos agentes implicados cumplen una serie de funciones distintas que, sin duda, mejoran la notoriedad de marca educativa, la imagen que la misma proyecta, la calidad del servicio prestado y la lealtad por parte de los clientes. Así, tanto los profesores (Martínez García, García Domingo & Quintanal Díaz, 2006; Küster, 2012; Casero, 2010), empleados de servicios (Mircea & Andreescu, 2011; Thorsteinsson, Page & Niculescu, 2010; Waterman, 2014) como estudiantes (Badía, 2007; Fernández de Morgado, 2015; Palazón-Pérez, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez-Cárceles & Gómez García, 2011) son considerados capital humano clave de cara a generar capital de marca en las instituciones educativas superiores.

En suma, los tres agentes universitarios considerados tienen un papel fundamental dentro del sector educativo superior, colaborando en la vida académica y de la institución universitaria, al tiempo que se establecen mecanismos para que éstos expresen sus necesidades y deseos. Por tanto, deben ser considerados como activos clave de cara a transmitir y consumir los servicios educativos que las marcas universitarias ofrecen el mercado.

La percepción del capital de marca entre los agentes implicados

Recordemos que el capital de marca puede ser definido como la relación individual y la experiencia de cada consumidor con la marca (Aaker, 1992; Wansink, 2003), aunque se pueden llegar a generalizar pautas y comportamientos universales en todos los consumidores (Farquhar, 1989).

Teniendo en cuenta dicha definición, numerosas han sido las aportaciones a la hora de delimitar los elementos que conforman dicho capital de marca. Tras la revisión de las siete propuestas más relevantes en la materia (Aaker, 1992; Buil et al., 2010; Delgado & Munuera, 2002; Faircloth et al., 2001; Farquhar, 1989; Keller, 1993; Yoo & Donthu, 2001), se han considerado cuatro elementos que son compartidos por los autores. Estos son: (1) notoriedad de marca, (2) imagen de marca, (3) calidad percibida y (4) lealtad de marca.

En relación a la investigación de cada uno de estos elementos en el contexto educativo, la Tabla 1 nos muestra las principales investigaciones. Como se comprueba, se pincelan percepciones del consumidor como piedra angular de cada uno de los elementos del capital de marca, los cuales tienen un papel fundamental en el presente estudio.

Tabla 1

Principales elementos del capital de marca en la educación superior.

Componentes del capital marca	Farquhar (1989)	Aaker (1992)	Keller (1993)	Faircloth, Capella y Alford (2001)	Yoo y Donthu (2001)	Delgado y Munuera (2002)	Buil, Martínez y De Chernatony (2010)	Aportaciones del capital marca en la educación superior
NOTORIEDAD DE MARCA		X	X		X	X	X	NOTORIEDAD DE MARCA EDUCATIVA
Conciencia de marca			X		X			
Familiaridad de marca		X	X					Koku, 1997; Morphew, 2001; Sevier, 2001; Toma, Dubrow y Hartley, 2005; Brunzel, 2007; Brewer y Zhao, 2010; Furey, Springer y Parsons, 2014
Prominencia de marca			X					
Reconocimiento marca			X					
Recuerdo de marca			X					
IMAGEN DE MARCA	X	X		X	X	X	X	IMAGEN DE MARCA EDUCATIVA
Asociaciones de marca	X		X	X	X			Smith y Ennew, 2000; Bosch, Ventur, Han y Boshoff, 2006; Jevons, 2006; Hamann, Williams y Omar, 2007; Hemsley-Brown y Goonewardana, 2007; Chen, 2008; Deregri, Cabezas, Herrera, Pérez y Vargas, 2009; Williams y Omar, 2009; Waeraas y Solbakk, 2009; Whisman, 2009; Gómez y Medina, 2010; Stripling, 2010; Mourad, Ennew y Kortam, 2011; Williams, Williams, y Omar, 2013
Desempeño de marca			X					
Diferenciación de la oferta		X						
Imaginería de marca			X					
Marca como organización		X						
Personalidad de marca		X						
Reputación de marca		X				X		
CALIDAD PERCIBIDA DE MARCA		X	X		X	X	X	CALIDAD PERCIBIDA DE MARCA EDUCATIVA
Estima hacia la marca		X						
Juicios sobre la marca			X					
Liderazgo/Popularidad de marca		X						Kinsman y Van Tran, 1990; Ramsden, 1991; Byron, 1995; Athiyaman, 1997; Vorhies, 1997; Booth, 1999; Binsardi y Ekwulogo, 2003; Mai, 2005; Peltier, Schibrowsky y Drago, 2007; Chen, 2008; Mourad, Ennew y Kortam, 2011; Pinar, Trapp, Girard y Boyt, 2014
Opiniones acerca de la marca			X					
Sentimientos hacia la marca			X					
Valor percibido		X						
LEALTAD DE MARCA	X	X	X		X	X	X	LEALTAD DE MARCA EDUCATIVA
Agrado/Satisfacción del cliente		X						
Confianza con la marca		X						Nicholls, Harris, Morgan, Clarke y Sims, 1995; Nguyen y LeBlanc, 2001; Lerman y Garbarino 2002; Helgesen, 2008; Bok, 2009; Brown y Mazarol, 2009; Pawsan y Ganesh, 2009; Rojas, Vasquez, Kara y Cerdá, 2009; Pinar, Trapp, Girard y Boyt, 2014
Evaluación positiva de marca	X							
Fidelidad de marca		X						
Repetición de compra		X						
Resonancia de marca			X					

En relación a la percepción del capital de marca entre los agentes universitarios implicados, Flavián y Lozano (2002) consideran que existe una corriente investigadora en nuestro país que señala la necesidad de una orientación al mercado por parte del profesor en instituciones universitarias. Por su parte, Brunner y Uribe (2007) explican que el nuevo escenario de la educación superior conlleva adecuar la enseñanza a un

nuevo mercado universitario, en el que el rol del profesor es clave a la hora de generar imagen de marca educativa y, para ello, es necesario adecuar a los distintos agentes implicados en la institución educativa. Más aún, McAlexander, Koenig y Schouten (2006) explican que el personal de administración y servicios es considerado como un activo muy valioso para transmitir los servicios educativos que las marcas universitarias ofrecen al mercado. Y, Denegri, Etchebarne, Geldres, Cabezas y Herrera (2009) argumentan que las percepciones de los estudiantes influyen de manera significativa en la personalidad de marca, ya sea de universidad pública o privada.

En suma, y a la vista de lo argumentado en líneas previas, se considera de vital importancia tratar de descifrar las percepciones de dichos agentes implicados en su conjunto sobre el capital de marca educativo que exponemos en la presente investigación.

H1. Notoriedad de marca

La notoriedad de marca consiste en el desempeño del reconocimiento y recuerdo de la marca, caracterizada por la forma en que los consumidores adoptan sus decisiones (Aaker, 1992).

En el ámbito concreto de la educación, diversos autores (Brewer & Zhao, 2010; Brunzel, 2007; Pinar, Furey, Springer & Parsons, 2014) constatan en sus estudios que la notoriedad de marca en la educación superior es una variable muy importante para las universidades, de cara a generar mayor preferencia de consumo en servicios educativos y, con ello, incremento de ventas. Es decir, una mayor notoriedad de marca, supondrá un mayor capital de marca.

Por ejemplo, Brunzel (2007) argumenta que la nueva tendencia universitaria pasa por diseñar programas de marketing y branding basados en generar influencia positiva en los rankings universitarios y, con ello, mejorar la notoriedad de marca. Por su parte, Brewer y Zhao (2010) detallan que la notoriedad de marca de varias universidades de Sydney mejora cuando existe un gran conocimiento de marca, reputación, opiniones favorables de marca y calidad de la enseñanza. Y, Furey, Springer y Parsons (2014) explican que la notoriedad de marca de las universidades del Reino Unido se maximiza cuando la marca educativa ofrece un claro posicionamiento, experiencia, aspiración de estudio y colaboración con el medio ambiente.

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la primera hipótesis de investigación, H1: La percepción sobre notoriedad de marca influye en la percepción del capital de marca en las instituciones de educación superior.

H2. Imagen de marca

Las imágenes mentales que se pueda hacer un consumidor de una marca están íntegramente relacionadas con el desempeño y el esfuerzo que ésta realice en su creación de valor, los cuales a su vez se relacionan con las asociaciones, diferenciación de producto e imagen y personalidad que transmite la marca (Keller, 1993).

En el ámbito concreto de la educación, diversos autores (Chen, 2008; Denegri et al., 2009; Hernández & Zamora, 2010; Hamann, Williams & Omar, 2007; Waeraas & Solbakk, 2009; Whisman, 2009; Williams & Omar, 2009; Williams, Williams & Omar, 2013) constatan que la imagen de marca en las universidades públicas y privadas es un atractivo muy valioso para las organizaciones, debiéndose realizar mediciones

eficaces y rápidas de la imagen transmitida por los públicos objetivos puesto que dicha percepción puede resultar diferente en ambos ámbitos. Esta imagen, en la medida que mejore, conllevará aumentos del capital de marca de la institución universitaria cuya imagen se vea favorecida.

Por ejemplo, Hamann et al. (2007) detallan en su estudio que el prestigio de la institución educativa está por encima de las necesidades que ésta pueda satisfacer a la hora de maximizar la imagen de marca educativa. Por su parte, Hernández y Zamora (2010) explican que las universidades españolas deben generar políticas de marketing y estrategias de comunicación eficaces para mejorar la imagen de marca de la institución. Y, Carmelo y Calvo (2010) creen que las universidades españolas tienen el reto de romper posiciones perezosas que se resisten a creer que el estudiante puede ser considerado como un cliente, aplicando técnicas de gestión de imagen que van más allá de estrategias y tácticas de marketing de un producto o servicio concreto.

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la segunda hipótesis de investigación, H2: La percepción sobre imagen de marca influye en la percepción del capital de marca en las instituciones de educación superior.

H3. Calidad percibida de marca

La calidad percibida se basa en las actitudes hacia las marcas, siendo evaluaciones generales que forman parte de la elección de consumo por parte de los consumidores. Y estas actitudes dependen, generalmente, de los atributos y beneficios específicos de la marca (Wilkie, 1994).

En el ámbito concreto de la educación, diversas investigaciones (Binsardi & Ekwulugo, 2003; Chen, 2008; Mourad, Ennew & Kortam, 2011; Peltier, Schibrowsky & Drago, 2007; Pinar et al., 2014) constatan que la calidad percibida en la educación superior, privada y pública, es una variable a tener muy en cuenta también, ya que de ella depende que las instituciones educativas obtengan mayor satisfacción por parte de sus usuarios. La calidad, por tanto, es otra fuente clave en la configuración del capital de la marca de la institución universitaria, en tanto en cuanto mayor calidad percibida, se traducirá en mayor capital de marca.

Por ejemplo, Binsardi y Ekwulugo (2003) explican que las universidades del Reino Unido, en aras de seguir incrementando el número de matrículas año a año, deben mejorar la calidad percibida que tienen los clientes potenciales sobre la institución, diseñando estrategias de fijación de precios, promociones y comercialización de su tipo de educación en el extranjero. Por su parte, Chen (2008) argumenta que la calidad percibida hacia las universidades canadienses genera percepción positiva a nivel internacional y, con ello, deseo de adquisición de servicio educativo. Y, Pinar et al. (2014) demuestran que la calidad percibida es la variable más importante a tener en cuenta en la construcción de marcas universitarias poderosas, seguida de la reputación de marca y el ambiente emocional. Con ello, el servicio de biblioteca es el servicio más determinante, seguido de la residencia del estudiante (el hall de la entrada y la cafetería), el desarrollo profesional y las instalaciones (ej. gimnasio, clase, laboratorios, etc.)

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la tercera hipótesis de investigación, H3: La percepción sobre calidad percibida de marca influye en la percepción del capital de marca en las instituciones de educación superior.

H4. Lealtad de marca

La lealtad de marca se asocia con el comportamiento del cliente hacia su repetición de compra, traduciendo dicha lealtad como la disposición a pagar mayores precios por la misma, menores costes de servicio y el incremento de nuevos clientes a través de la atracción (Aaker, 1996).

En el ámbito concreto de la educación, trabajos diversos (Bok, 2003; Brown & Mazzarol, 2009; Nguyen & LeBlanc, 2001; Pinar et al., 2014; Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, Kara & Cerda-Urrutia, 2009) constatan la especial relevancia que tiene la lealtad de marca en el sector educativo superior, lo que implica que dicha variable es muy importante a la hora de generar capital de marca educativo. Públicos más leales contribuyen a incrementar el capital de marca.

Por ejemplo, Nguyen y LeBlanc (2001) exponen que el grado de fidelidad aumenta cuando las percepciones sobre la reputación e imagen de marca institucional son favorables. Además, la interacción con el estudiante ayuda a explicar con mayor fidelidad de los clientes. Por su parte, Bok, 2009 considera que las universidades han incluido en su plan anual de enseñanza una estrategia de comercialización de los servicios ofrecidos, siendo la lealtad de marca la variable más importante a la hora de generar venta cruzada entre productos educativos. Brown y Mazzarol (2009) explican que los estudiantes australianos tienen mayor lealtad hacia su universidad a medida que se le satisfacen sus necesidades. Así, se convierte en una variable a tener muy en cuenta, sobre todo, por universidades de menor prestigio que buscan competir en un mercado cada vez más desregulado y basado en un ambiente de mercado empresarial.

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la cuarta hipótesis de investigación, H4: La percepción sobre lealtad de marca influye en la percepción del capital de marca en las instituciones de educación superior.

Con todo ello, la Figura 1 muestra nuestra propuesta de modelo teórico diseñado para defender la presente investigación.

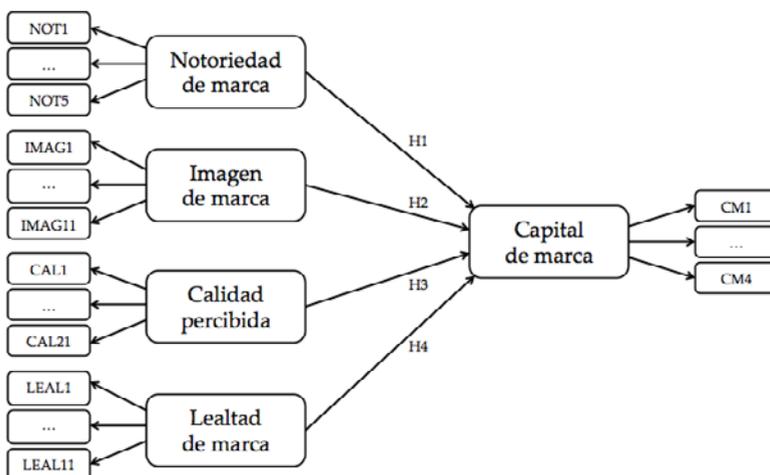


Figura 1. Modelo teórico propuesto para la presente investigación.

Método

Objetivos

Los objetivos del presente artículo se centran en: (1) analizar qué se entiende por capital de marca y cuáles son sus variables determinantes en el sector educativo, y (2) descifrar a nivel empírico cuáles son las variables más destacables del capital de marca educativo por parte de los agentes implicados.

Población y Muestra

Para cuantificar la población objetivo se utilizaron datos oficiales de Facultades relacionadas con el ámbito de Economía de ocho instituciones educativas superiores de Valencia (España), y en el que se trabajó con un total de 1.304 agentes de universidad pública y 1.038 de universidad privada. Tras la recogida y depuración de la información, se obtuvieron un total de 2.239 respuestas válidas.

Como datos destacables del perfil de la muestra, se trata de un grupo mixto de hombres y mujeres (muestra muy heterogénea) procedentes de universidad pública y privada, de 33 años de edad media y con respuestas procedentes de 36 nacionalidades distintas, siendo España el país que mayor número representa (88%). Con ello, cerca del 51% de la muestra procede de estudiantes universitarios, el 30% de profesores y el 19% de personal de administración y servicios. Además, y en lo relativo a antigüedad, cerca del 58% de profesores y el 54% de respuestas del personal de servicios se sitúan en torno a más de 10 años y con contrato laboral a tiempo completo. Así, se considera que las respuestas recibidas por la mayoría de encuestados son de calidad, ya que provienen de agentes universitarios con buenos conocimientos del funcionamiento y el saber hacer de su universidad. Y, destacar la gran participación obtenida y el bajo porcentaje de encuestados que han omitido responder a alguna de las preguntas de clasificación (5.76%).

Instrumento

La recogida de información se realizó a través de un cuestionario en formato digital y papel. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Además, se emplearon escalas Likert de grado 5 para medir los conceptos de (1) notoriedad de marca, (2) imagen de marca, (3) calidad percibida de marca y (4) lealtad de marca. Dichas escalas están basadas en las escalas de medición propuestas por Aaker (1992) y Keller (1993), y se han adaptado los correspondientes ítems a nuestro ámbito de estudio, la educación superior.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Las técnicas para el análisis de datos están basadas en la estadística descriptiva y el análisis multivariante, recurriéndose como herramienta de trabajo al SPSS v.19 para Windows para las técnicas descriptivas de los datos y al EQS 6.2 para ejecutar las técnicas multivariantes. El procesamiento estadístico de los datos seguido en

este estudio supone la aplicación de distintos métodos de análisis en función de la información que se desea obtener, distinguiendo entre: (1) descripción y clasificación de los datos, y (2) contraste de hipótesis.

Resultados

Previo al contraste de hipótesis, se analizaron las características psicométricas del instrumento de medida. Para ello, se dividió la información en (1) un análisis de la calidad de los ítems y (2) la validación de las escalas, la cual se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Fiabilidad y validez convergente

Factor	Indicador	Carga	t Robusto	\bar{X} Carga	CA	CR	AVE
NOT. Notoriedad de marca	NOT1	0.37***	13.96	0.71	0.84	0.85	0.54
	NOT2	0.81***	33.69				
	NOT3	0.87***	40.88				
	NOT4	0.82***	38.95				
	NOT5	0.70***	28.20				
IMAG. Imagen de marca	IMAG1	0.67***	28.26	0.65	0.90	0.89	0.44
	IMAG2	0.79***	32.87				
	IMAG3	0.81***	37.83				
	IMAG4	0.71***	31.87				
	IMAG5	0.46***	17.15				
	IMAG6	0.75***	33.86				
	IMAG7	0.68***	30.26				
	IMAG8	0.36***	13.11				
	IMAG9	0.69***	28.63				
	IMAG10	0.68***	29.45				
	IMAG11	0.70***	30.41				
CAL. Calidad percibida de marca	CAL1	0.73***	33.06	0.67	0.95	0.95	0.46
	CAL2	0.55***	22.01				
	CAL3	0.75***	35.70				
	CAL4	0.78***	36.84				
	CAL5	0.64***	27.09				
	CAL6	0.62***	25.97				
	CAL7	0.61***	24.29				
	CAL8	0.59***	23.68				
	CAL9	0.64***	27.69				
	CAL10	0.60***	26.21				
	CAL11	0.60***	25.05				
	CAL12	0.62***	25.38				

	CAL13	0.80***	38.86				
	CAL14	0.72***	32.85				
	CAL15	0.70***	31.14				
	CAL16	0.61***	24.84				
	CAL17	0.71***	32.43				
	CAL18	0.75***	36.13				
	CAL19	0.70***	32.60				
	CAL20	0.75***	33.42				
	CAL21	0.66***	26.39				
	LEAL1	0.79***	37.50				
	LEAL2	0.83***	41.24				
	LEAL3	0.80***	39.22				
	LEAL4	0.84***	44.05				
LEAL.	LEAL5	0.81***	41.24				
Lealtad de	LEAL6	0.57***	21.99	0.74	0.94	0.93	0.55
marca	LEAL7	0.80***	38.34				
	LEAL8	0.52***	19.61				
	LEAL9	0.78***	35.98				
	LEAL10	0.72***	33.42				
	LEAL11	0.63***	29.12				
	CM1	0.53***	21.04				
CM. Capital	CM2	0.70***	31.31				
de marca	CM3	0.82***	38.29	0.68	0.79	0.78	0.47
	CM4	0.67***	27.62				

Nota: N = 2.239; ***p<0.01; **p<0.05; * p<0.1; Satorra-Bentler χ^2 (p) = 9.377,016 (0.0000), df= 1.263
CFI = 0.81; NFI= 0.80; NNFI= 0.80; IFI= 0.81; RMSEA = 0.067

La fiabilidad se comprobó mediante tres métodos de análisis, siendo: (1) a de Cronbach (CA) obteniendo, en todos los casos, valores superiores a 0.7 (Nunnally & Bernstein, 1994); (2) análisis de fiabilidad compuesta (CR) obteniendo también valores superiores 0.7 (Carmines & Zeller, 1979); y (3) análisis de la varianza extraída promedio (AVE), donde los resultados fueron cercanos, iguales o superiores a 0.5 (Fornell & Larcker, 1981).

Además, las medidas de bondad de ajuste de los modelos presentan valores aceptables (NFI= 0.80; NNFI= 0.80; CFI= 0.81; IFI= 0.81) ya que están cerca de 0.9 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2005) y el indicador RMSEA= 0.067 también presenta un buen ajuste, siendo su valor inferior a 0.08 (Steiger, 1990), sugiriendo que el modelo estructural encaja bien con la estructura de datos. Y, aunque no todos los valores de las cargas factoriales por separado son superiores a 0.6 (Bagozzi & Yi, 1988), bien es cierto que los a de Cronbach de cada uno de los factores son superiores a 0.70, (Nunnally & Bernstein, 1994), los valores del análisis de fiabilidad compuesta (CR) son superiores 0.70 (Carmines & Zeller, 1979)

y el promedio de las cargas factoriales estandarizadas () son cercanos o superiores a 0.7 (Currás, 2007), constatándose así la validez convergente del modelo propuesto.

Finalmente, y mediante un modelo de ecuaciones estructurales basado en el método de máxima verosimilitud robusto, se llevó a cabo el contraste de hipótesis, tal y como se muestra en la Tabla 3.

Como se puede observar, los resultados sugieren que el modelo diseñado en esta investigación aplicado al conjunto de agentes implicados resulta satisfactorio para explicar 3 de las 4 hipótesis planteadas. Así, se demostró una relación positiva entre las percepciones de notoriedad de marca, imagen de marca y lealtad de marca con respecto al capital de marca, aceptando la hipótesis primera (H1: $\beta = 0.215$; $p < 0.01$), la hipótesis segunda (H2: $\beta = 0.558$; $p < 0.01$) y la hipótesis cuarta (H4: $\beta = 0.207$; $p < 0.01$). Es decir, se irá consolidando una percepción favorable hacia el capital de marca a medida que se vayan construyendo percepciones positivas hacia cada una de las tres variables revisadas en la presente investigación. Sin embargo, y en lo relativo a la hipótesis tercera (H3: $\beta = 0.069$; ns), cabe destacar que no se demostró una relación positiva entre la percepción de calidad percibida de marca y el capital de marca por parte de los 2.239 agentes universitarios encuestados.

Tabla 3

Contraste de hipótesis

Hipótesis	Relación Estructural	β Estand.	t Robusto	Criterio
H1	Percepción Notoriedad de Marca --> Percepción Capital de Marca	0.215***	6.00	Aceptada
H2	Percepción Imagen de Marca --> Percepción Capital de Marca	0.558***	7.59	Aceptada
H3	Percepción Calidad Percibida --> Percepción Capital de Marca	0.069	1.02	Rechazada
H4	Percepción Lealtad de Marca --> Percepción Capital de Marca	0.207***	4.92	Aceptada

Nota: N = 2.239; *** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.1$; Satorra-Bentler X^2 (p) = 9.377,016 (0.0000), df = 1.263
CFI = 0.81; NFI = 0.80; NNFI = 0.80; IFI = 0.81; RMSEA = 0.067

Discusión y conclusiones

Como conclusiones principales relacionadas con la educación superior, cabe destacar que se sintetizan elementos comunes a través de la revisión literaria (Alesón, 1986; Becker, 1964; Bok, 2003; Brunner & De Gobierno, 2005; Gibbons, Limoges, Nowotny, Schawartzman, Scott & Trow, 1994; Marcenarío & Navarro, 2001) para aproximar en líneas generales el concepto y sus características principales, destacando que: (1) los individuos demandan educación con el objetivo de mejorar su productividad laboral, (2) sin la percepción de un beneficio compensatorio futuro, y desde una perspectiva económica, las acciones educativas no podrían justificarse, ya que son muy costosas, (3)

las instituciones educativas superiores se dividen en tres categorías de desarrollo: elitistas, masivas y universales, (4) la explosión de la información académica y del conocimiento avanzado está llevando a cabo cambios de curso que buscan garantizar oportunidades de formación permanente a lo largo de la vida de las personas, alterando estructuras y orientaciones curriculares de tal modo que se proporcione una educación general básica y competencias profesionales sintonizadas con los requerimientos del mercado laboral, y (5) las instituciones educativas superiores responden a las mayores demandas por acceso mediante un incremento de la oferta y una diversificación de oportunidades, lo que lleva a una creciente diferenciación y mayor complejidad de los sistemas.

Como conclusiones generales de los resultados obtenidos en el contraste de hipótesis, destacar que el modelo global planteado demostró una relación positiva y directa en las percepciones de notoriedad de marca (Furey et al., 2014; Mourad et al., 2011), imagen de marca (Cervera, Schlesinger, Mesta & Sánchez, 2012; Cubillo, Sánchez & Cerviño, 2006; Webb & Jagun, 1997), lealtad de marca (Cervera et al., 2012; Pinar et al., 2014; Rojas-Méndez et al., 2009; Webb & Jagun, 1997) y capital de marca. Sin embargo, no se demostró un vínculo afirmativo entre la percepción de calidad percibida de marca y capital de marca por parte de los 2.239 agentes universitarios estudiados.

Fruto de los resultados y conclusiones alcanzadas es posible plantear cuatro implicaciones gerenciales. En primer lugar, y con respecto a la notoriedad de marca, los resultados muestran que las instituciones educativas superiores están realizando un gran trabajo de posicionamiento de marca, planteando acciones de marketing dirigidas a sus agentes universitarios. Tales acciones han conseguido generar gran boca oído entre su capital humano, alto conocimiento y buenas opiniones sobre el centro e interesantes recomendaciones en caso de decidir realizar unos estudios de grado o postgrado. Aun así, convendría incrementar su participación en redes sociales, ya que se considera que puede mejorar también su conocimiento de marca entre los mismos, los cuales están cada vez más conectados a la Red pueden ser tentados con información de interés de otras marcas educativas.

En segundo lugar, y en lo relativo a la imagen de marca, destacar que es la variable más valorada por el conjunto de agentes implicados. Así, éstos tienen buena opinión en cuanto a precio-calidad, transmitiendo la propia universidad confianza, admiración y crecimiento profesional a sus trabajadores y estudiantes. Además, muchos de ellos consideran que otras personas a las que admiran les gustaría trabajar o estudiar en sus centros, lo que nos hace pensar que han conseguido plasmar correctamente su buen hacer entre su público. Con ello, los agentes implicados satisfechos actúan como *brand ambassadors* de sus instituciones educativas, lo cual hace que los gerentes deban contemplar, en sus programas de marketing, estrategias adecuadas para premiar dicha implicación, así como desarrollar estrategias que encaucen las asociaciones que tienen sus propios trabajadores y estudiantes con la marca educativa.

En tercer lugar, y en cuanto a calidad percibida de marca, destacar que existe falta de consenso en cuanto a satisfacción de las necesidades. Así, y con respecto al equipo docente y de administración, bien es cierto que se ha conseguido crear un buen equipo de trabajo, con relaciones interprofesionales sólidas y estables entre grupos de trabajo, consiguiendo además que éstos se preocupen por los alumnos y por sus compañeros de trabajo, pero reina la preocupación que tienen ciertos profesionales

por la falta de estabilidad laboral y la escasa contraprestación económica recibida, lo que hace que la calidad percibida sea un elemento que puntúa negativamente en el capital de marca educativo. Por tanto, se considera que los gerentes deben mejorar sus servicios e instalaciones y, a posteriori, incentivar a capital interno con programas de formación y mejora salarial, para que éstos desarrollen con más pasión su trabajo, sean más innovadores y el resultado pueda percibirse por parte de los estudiantes.

En cuarto y último lugar, y en lo relativo a lealtad de marca, cabe destacar que, aunque la mayoría de los encuestados están orgullosos de que los demás sepan que trabajan o estudian en su centro universitario, muchos de ellos no se identifican con los valores de las propias instituciones, teniendo un bajo sentido de pertenencia a las mismas y apenas simpatizando con sus compañeros de trabajo a nivel de valores humanos y organizativos. Ello nos hace pensar que los gerentes educativos deben incrementar su apuesta por actividades que generen espíritu de equipo, buscando maximizar las relaciones personales entre los agentes universitarios implicados y mejorando, con ello, la fidelidad hacia la propia marca.

Por su parte, y hablando de limitaciones de la investigación, destacar que existe un quinto elemento (otros activos de la marca, o también llamado comportamiento del mercado) susceptible de ser incorporado como variable del capital de marca; elemento que ha sido defendido por diversos autores (Aaker, 1992; Delgado & Munuera, 2002; Faircloth et al., 2001; Farquhar, 1989). Otra cuestión a considerar es la referida al tamaño de la muestra, considerando que, aunque se han estudiado ocho instituciones educativas completamente heterogéneas, si se hubiera ampliado la misma a más instituciones educativas superiores (públicas y privadas) habrían aumentado la calidad de la presente investigación. Además, se ha realizado una técnica íntegramente cuantitativa, creyendo que si se hubiera complementado con un estudio cualitativo posiblemente habría mejorado también dicha calidad.

Finalmente, y hablando de futuras líneas de investigación, resultaría especialmente interesante complementar la presente investigación con un estudio de carácter digital, de cara a generar análisis comparativos entre el entorno offline y online y comprobar, con ello, si efectivamente las percepciones que tienen los distintos agentes universitarios estudiados sería la misma en ambos ecosistemas.

Referencias

- Aaker, D. A. (1992). The value of brand equity. *Journal of business strategy*, 13(4), 27-32.
- Aaker, D. A. (1996). *Building Strong Brands*. Nueva York: The Free Press.
- Alesón, C. L. (1986). Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión. En M. Fernández Enguita (Coord.) *Marxismo y Sociología de la Educación* (pp. 331-372). Madrid: Akal.
- Angoita, M., & Rahona, M. (2007). Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista de educación*, 344, 219-221.
- Asaad, Y., Melewar, T. C., Cohen, G., & Balmer, J. (2013). Universities and export market orientation: An exploratory study of UK post-92 universities. *Marketing Intelligence & Planning*, 31(7), 838-856. doi: <https://doi.org/10.1108/MIP-01-2013-0007>

- Badía, T. (2007). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 5-19.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16(1), 74-94.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical analysis with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Binsardi, A., & Ekwulugo, F. (2003). International marketing of British education: research on the students' perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence & Planning*, 21(5), 318-27. doi: <https://doi.org/10.1108/02634500310490265>
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Brewer, A., & Zhao, J. (2010). The impact of a pathway college on reputation and brand awareness for its affiliated university in Sydney. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 34-47. doi: <https://doi.org/10.1108/09513541011013033>
- Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9183-8>
- Brunner, J. J., & De Gobierno, E. (2005). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad*. (Documento de trabajo). Viña del Mar: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunzel, D. L. (2007). Universities sell their brands. *Journal of Product & Brand Management*, 16(2), 152-153. doi: <https://doi.org/10.1108/10610420710740034>
- Buil, I., Martínez, E., & De Chernatony, L. (2010). Medición del valor de marca desde un enfoque formativo. *Cuadernos de Gestión*, 10(nº especial), 167-196. doi: <https://doi.org/10.5295/cdg.100204ib>
- Carmelo, M., & Calvo, S. (2010). *Branding universitario: marcando la diferencia*. Madrid: Delta.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Londres: Sage publications.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?. *Revista española de pedagogía*, 68(246), 223-242.
- Cervera, A., Schlesinger, W., Mesta, M. Á., & Sánchez, R. (2012). Medición de la imagen de la universidad y sus efectos sobre la identificación y lealtad del egresado: una aproximación desde el modelo de Beerli y Díaz (2003). *Revista Española de Investigación en Marketing ESIC*, 16(2), 7-29.
- Chen, L. H. (2008). Internationalization or international marketing? Two frameworks for understanding international students' choice of Canadian universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(1), 1-33. Doi: <https://doi.org/10.1080/08841240802100113>
- Clotfelter, C. T. (2014). *Buying the best: Cost escalation in elite higher education*. Princeton: Princeton University Press.
- Cubillo, J., Sánchez, J., & Cervino, J. (2006). International students' decision-making process. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 101-115. doi: <https://doi.org/10.1108/09513540610646091>

- Currás, R. (2007). *Comunicación de la responsabilidad social corporativa: imagen e identificación con la empresa como antecedentes del comportamiento del consumidor*. (Tesis de doctorado). Recuperada de RODERIC (<http://roderic.uv.es/handle/10550/38448>)
- Delgado, E. & Munuera, J. L. (2002). Medición del capital de marca con indicadores formativos. *Investigación y Marketing*, 759, 16-20.
- Denegri, M., Etchebarne, M. S., Geldres, V., Cabezas, D., & Herrera, V. (noviembre, 2009). *Personalidad de marca de las carreras de ciencias empresariales: un análisis corporativo entre universidad pública y privada*. Trabajo presentado en la XLIV Asamblea Anual del Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLADEA), Guayaquil.
- Douglas, J., McClelland, R., & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35. doi: <https://doi.org/10.1108/09684880810848396>
- Duesterhaus, A. P., & Duesterhaus, M. (2014). Attributes of successful university brands in the U.S.A. *Journal of Brand Strategy*, 3(2), 169-183.
- Farquhar, P. H. (1989). Managing brand equity. *Marketing research*, 1(3), 24-33.
- Faircloth, J. B., Capella, L. M., & Alford, B. L. (2001). The effect of brand attitude and brand image on brand equity. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 9(3), 61-75. doi: <https://doi.org/10.1080/10696679.2001.11501897>
- Fernández de Morgado, N. (2015). Retención y Persistencia Estudiantil en Instituciones de Educación Superior: Una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39-61.
- Flavián, C., & Lozano, F. J. (2002). Análisis de la relación entre la actitud y el comportamiento orientado al mercado en la Universidad Pública española. En T. Luque (Coord.) *XIV Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing* (pp. 531-546). Madrid: ESIC editorial.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of marketing research*, 18(3), 382-388. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/3150980>
- Furey, S., Springer, P., & Parsons, C. (2014). Positioning university as a brand: distinctions between the brand promise of Russell Group, 1994 Group, University Alliance, and Million+ universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 24(1), 99-121. doi: <https://doi.org/10.1080/08841241.2014.919980>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage Publications.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). *Multivariate data analysis*. (Vol. 7.) Upper Saddle River, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Hamann, D., Williams, R., & Omar, M. (2007). Branding Strategy and Consumer High-Technology Product. *The Journal of Product & Brand Management*, 16(2), 98-111.
- Hernández, F., & Zamora, R. (2010). Diagnóstico de la imagen de marca de las instituciones universitarias en España. En J. M. Pestano, S. Toledano, A. I. Ardévol & C. E. Hernández (Coords.) *Actas II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. La Comunicación Social, en estado crítico: entre el mercado y la comunicación para la libertad* (pp. 1-20). Tenerife: Sociedad latina de comunicación social.
- Ibarra, C. M., & Michalus, J. C. (2014). Análisis del rendimiento académico mediante un modelo Logit. *Revista Ingeniería Industrial*, 9(2), 47-56.

- Instituto Valenciano de Estadística (2008). *La contribución socioeconómica de las universidades valencianas*. Valencia: Autor.
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing customer-based Brand equity. *Journal of Marketing*, 57, 1-22.
- Küster, I. (2012). *El Docente Universitario desde una perspectiva de mercado: Influencia en el rendimiento del estudiante*. Alicante: 3 ciencias.
- Lovelock, C. H. (1997). *Mercadotecnia de servicios*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Marcenaro, O. D., & Navarro, M. L. (2001). Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España. *Estudios de economía aplicada*, 19, 69-86.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Martínez García, M. M., García Domingo, B., & Quintanal Díaz, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 9, 183-198. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.9.0.325>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y su formación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
- McAlexander, J. H., Koenig, H. F., & Schouten, J. W. (2006). Building relationships of brand community in higher education: a strategic framework for university advancement. *International Journal of Educational Advancement*, 6(2), 107-118.
- Mircea, M., & Andreescu, A. I. (2011). Using cloud computing in higher education: A strategy to improve agility in the current financial crisis. *Communications of the IBIMA*, 2011, 1-15. doi: <https://doi.org/10.5171/2011.875547>
- Mourad, M., Ennew, C., & Kortam, W. (2011). Brand equity in higher education. *Marketing Intelligence & Planning*, 29(4), 403-420.
- Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303-311.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Olins, W. (2008). *Wally Olins: the brand handbook*. Londres: Thames & Hudson.
- Palazón-Pérez, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Cárceles, M. C., & Gómez-García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 27-40.
- Peltier, J. W., Schibrowsky, J. A., & Drago, W. (2007). The interdependence of the factors influencing the perceived quality of the online learning experience: A causal model. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 140-153.
- Pinar, M., Trapp, P., Girard, T., & Boyt, T. E. (2014). University brand equity: an empirical investigation of its dimensions. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 616-634. doi: <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0051>
- Rauschnabel, P. A., Krey, N., Babin, B. J., & Ivens, B. S. (2016). Brand management in higher education: the university brand personality scale. *Journal of Business Research*, 69(8), 3077-3086. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.023>
- Robinson, A., & Long, G. (1987). Marketing further education: Products or people. *Natthe Journal*, 13(3), 42-51.

- Rojas-Méndez, J. I., Vasquez-Parraga, A. Z., Kara, A., & Cerda-Urrutia, A. (2009). Determinants of student loyalty in higher education: A tested relationship approach in Latin America. *Latin American Business Review*, 10(1), 21-39. doi: <https://doi.org/10.1080/10978520903022089>
- Smith, B. E. (2003). *An investigation of the market orientation of colleges and universities in the council of Christian colleges and universities*. (Tesis de doctorado). Recuperada de UMI Microform Service (Nº 3129598).
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate behavioral research*, 25(2), 173-180.
- Sultan, P., & Yin Wong, H. (2012). Service quality in a higher education context: an integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 755-784. doi: <https://doi.org/10.1108/13555851211278196>
- Thorsteinsson, G., Page, T., & Niculescu, A. (2010). Using Virtual Reality for Developing Design Communication. *Studies in Informatics and Control*, 19(1), 93-106.
- Wansink, B. (2003). Using laddering to understand and leverage a brand's equity. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 6(2), 111-118.
- Waeraas, A., & Solbakk, M. (2009). Defining the essence of a university: lessons from higher education branding. *Higher Education*, 57(4), 449-462.
- Waterman, A. S. (2014). *Service-learning: Applications from the research*. Londres: Routledge.
- Weaver, T. (1976). What is the good of higher education?. *Higher Education Review*, 8(3), 3-14.
- Webb, D., & Jagun, A. (1997). Customer care, customer satisfaction, value, loyalty and complaining behavior: validation in a UK university setting. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 10, 139-151.
- Webster, R. L., Hammond, K. L., & Harmon, H. A. (2006). A study of market orientation in American business schools. *Academy of Marketing Studies Journal*, 9(2), 21-42.
- Whisman, R. (2009). Internal branding: a university's most valuable intangible asset. *Journal of Product & Brand Management*, 18(5), 367-370. doi: <https://doi.org/10.1108/10610420910981846>
- Wilkie, W. L. (1994). *Consumer Behavior*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Williams, R. L., & Omar, M. (septiembre, 2009). *Renaming Service Organizations for Growth*. Trabajo presentado en Academy of Marketing 5th International Colloquium: Brand, Identity and Corporate Reputation, Cambridge.
- Williams, R. L., Williams, H. A., & Omar, M. (2013). *The Marketing Impact of the Principles of Renaming Within a Higher Education Service Organization*. Trabajo presentado en American Marketing Association.
- Yoo, B., & Donthu, N. (2001). Developing and validating a multidimensional consumer-based brand equity scale. *Journal of business research*, 52(1), 1-14.
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.

Fecha de recepción: 8 de abril de 2017.

Fecha de revisión: 19 de abril de 2017.

Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2018.

Aplicación de la metodología Delphi a la identificación de factores de éxito en el emprendimiento

Applying Delphi method to identification of success factors in entrepreneurship*

Inmaculada Martínez-García, M. Teresa Padilla-Carmona, Magdalena Suárez-Ortega
Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla (España)

Resumen

A través de esta investigación se pretenden conocer los factores y competencias asociados al éxito en el desarrollo de un proyecto emprendedor tomando como referencia la experiencia de emprendedores consolidados que han llevado a cabo un proyecto empresarial. Para ello, se ha hecho uso de la metodología Delphi formada por cuatro fases en las que han participado 15 emprendedores consolidados procedentes de diferentes sectores laborales. Para la recogida de información se ha diseñado un cuestionario que ha derivado del proceso reiterativo y de las respuestas de los participantes, tal y como caracteriza a la metodología. Con este instrumento se ha recogido información sobre tres aspectos: factores que propician el éxito en el proyecto inicial de los emprendedores, competencias relacionadas con el mismo y estrategias a seguir por potenciales emprendedores. Los resultados muestran que los factores, competencias y recomendaciones que están relacionados con características y rasgos personales aparecen más vinculados al éxito del proyecto que aquellos relativos a los conocimientos o habilidades profesionales. La motivación para emprender, dedicación, ilusión, tiempo y esfuerzo son los factores percibidos como más relevantes para el éxito del proyecto emprendedor.

Palabras clave: metodología delphi; emprendimiento; desarrollo de la carrera; competencias; orientación profesional.

* La propuesta es resultado del proyecto titulado Diseño de la Carrera y Gestión del Talento Emprendedor (EDU2013-45704-P). Plan Estatal 2013-2016 Excelencia. Proyectos I+D. Ministerio de Economía y Competitividad.
Correspondencia: Inmaculada Martínez García, inmamartinez@us.es, Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (España).

Abstract

This research aims to identify the factors and skills associated with success in the development of an entrepreneurial project based on the opinions of entrepreneurs with experience in carrying out a business project. Delphi method has been implemented through four phases with 15 participants from different labor sectors. For data collection, in line with Delphi method, a questionnaire has been designed taking into account participants' answers along the reiterative process. Information has been collected on three basic aspects: factors that promote success in the initial project, skills related to it and strategies to be followed by potential entrepreneurs. The results show that the factors, competences and recommendations related to personal characteristics are more linked to the success of the project than those related to knowledge about the topic or professional skills. The motivation to start a project, dedication, enthusiasm, time and effort are perceived as the most relevant factors to the success of the entrepreneur project.

Keywords: delphi technique; entrepreneurship; career development; competences; career guidance.

Introducción

La crisis económica de la última década ha obligado a la población a adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral mediante la búsqueda de nuevos yacimientos de empleo como el autoempleo. Las últimas cifras establecen que, en España, existe un total de 1.542.725 de autónomos, 1.307.207 de PYMES y 1.135.211 microempresas (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, 2017). Esta actividad empresarial resulta clave en el crecimiento económico del país y es en este contexto donde el emprendimiento adquiere protagonismo. En este sentido, el *Informe Mundial GEM* (2017) pone énfasis en la relevancia del emprendimiento en la mejora y el aumento de la empleabilidad de un país, por este motivo surge el *Global Entrepreneurship Monitor* encargado del estudio de las dinámicas de emprendimiento a nivel internacional y del perfil de las personas que deciden emprender, a nivel individual.

El emprendimiento es entendido como proceso que comienza con la generación de una idea y continúa con su puesta en práctica y su lanzamiento al mercado. A este le seguirá la fase de consolidación tras un tiempo de vigencia (RED GEM, 2017). Tomando como referencia el *Observatorio del Emprendimiento*, la actividad emprendedora está vinculada al contexto social y cultural del país y a las actitudes y valores de su población. De esta forma, la actividad emprendedora en España (5.2%) se desarrolla de manera muy diversa según la región, situándose en niveles inferiores a la media europea (8.4%). Haciendo referencia al perfil de los emprendedores, el informe establece que el 26% lo hace por necesidad, al no percibir alternativas de empleo, siendo el 70.2% denominados emprendedores por oportunidad, partiendo de la detección de negocio en un área determinado. Asimismo, esta investigación pone en evidencia que en el contexto español existen condiciones favorables para emprender debido a los programas formativos y de seguimiento existentes. Sin embargo,

hay carencias en la financiación (Messina & Hochsztain, 2015) y en el desarrollo de iniciativas de sensibilización y fomento del emprendimiento desde etapas escolares tempranas (GEM, 2017).

En este contexto en el que las iniciativas empresariales emprendedoras cobran relevancia en el tejido productivo de un país, surge la necesidad de investigaciones que identifiquen factores y oportunidades de éxito en el emprendimiento (Davidsson, 2015; Devece, Peris-Ortiz & Rueda-Armengot, 2016; Messina & Hochsztain, 2015; Sastre, 2013; Wang, Ellinger & Jim Wu, 2013). Un ejemplo es el de Porras, Oliveras y Vigier (2013), quienes hacen referencia a que, para que un proyecto empresarial sea exitoso “será imprescindible la concurrencia simultánea de dos elementos, una buena idea y un buen emprendedor” (p. 44), los autores enfatizan la necesidad del conocimiento del negocio a implementar y la formación específica en competencias emprendedoras.

La idea del emprendedor como protagonista y principal factor para el éxito del proyecto aparece de manera recurrente en la bibliografía reciente. Así, encontramos investigaciones que subrayan la relevancia de las características personales del emprendedor, como la honestidad, reputación, carisma y amabilidad (Partida, Carrera & Villarreal, 2012). En esta misma línea, Sastre (2013) hace referencia a la relevancia de los factores intrínsecos del emprendedor a los que denomina virtudes (motivación, perseverancia, optimismo y confianza en uno mismo) como favorecedores del éxito del proyecto, sobre todo en las primeras etapas de creación de la empresa. Y también encontramos estudios que relacionan el liderazgo carismático y el concepto de emprendimiento (Van Hemmen, Urbano & Álvarez, 2013). Un ejemplo es el de Varga (2010), quien establece que las personas con liderazgo emprendedor son percibidas con mayor probabilidad de éxito en la implementación de su negocio. Las características que se relacionan con este tipo de liderazgo son flexibilidad, mentalidad abierta al cambio, ser orientador de un grupo, contar con objetivos de logro, creatividad, potencial, toma de decisiones, solución de problemas, valores personales incluso se menciona el término “carisma” (Varga, 2010).

En este mismo sentido, autores como Pellicer (2014) hacen referencia a que existe cierto consenso en la bibliografía en percibir el emprender como una competencia a desarrollar a través del fomento de la “autonomía, creatividad, confianza, motivación de logro, liderazgo, eficacia y perseverancia” (p. 6). La autora también relaciona el emprendimiento con la disposición positiva hacia el cambio, motivaciones, planificación, constancia, saber hacer, trabajo en equipo, innovación, creatividad y búsqueda de soluciones, aspectos de carácter personal que son valorados como esenciales para conseguir el éxito en el proyecto emprendedor, siendo menos relevante en este proceso el modelo basado en conocimientos del sector o sobre el proceso de emprender. El *JRC Science for Policy Report* (2016) en su estudio presenta el *EntreComp*, un modelo conceptual que describe las áreas que conforman la competencia emprendedora: ideas/oportunidades, recursos y acción. Este modelo pone en evidencia la relevancia de los aspectos personales identificados con el emprendimiento y que se relacionan con la búsqueda de oportunidades, creatividad, visión, valores, trabajo en equipo,

aceptación de situaciones de riesgo, tomar la iniciativa, eficacia personal, motivación o perseverancia (Bacigalupo, Kamylyis, Punie & Van der Brande, 2016). Entender el emprendimiento como competencia la hace relevante para ser desarrollada en el contexto escolar de manera transversal a través de las etapas educativas y la creación de proyectos de educación emprendedora (Cárdenas & Montoro, 2017), uno de los principales objetivos de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, 2013).

Esta investigación se enmarca en un proyecto I+D+I en que se plantea la necesidad de diseñar estrategias formativas para el autoempleo basadas en la gestión de la carrera emprendedora. Para ello, en esta investigación, se analizan las percepciones de emprendedores consolidados sobre los factores que propician el éxito en el desarrollo de un proyecto emprendedor.

Objetivos

El objetivo general es estudiar los aspectos vinculados al éxito en la puesta en marcha de una iniciativa empresarial. Este nos lleva a formular los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los factores personales y situacionales que influyen en la consolidación de un proyecto emprendedor.
- Analizar las competencias que se relacionan con el emprendimiento.
- Conocer las estrategias de éxito percibidas por emprendedores consolidados en el desarrollo de su proyecto empresarial.

Método

En esta investigación se ha hecho uso del método Delphi. El primer estudio que utiliza esta metodología es de Dalkey y Helmer (1962), quienes establecen que su objetivo es obtener el consenso a través de un grupo de expertos ante una temática concreta, usando para ello cuestionarios enviados individualmente de forma reiterada y cuyos resultados son devueltos en forma de retroalimentación creando una opinión representativa del grupo.

Sus numerosas ventajas han motivado la elección de esta metodología para esta investigación. Entre ellas destaca su flexibilidad al poder ser adaptada a muchas disciplinas científicas (Cabero & Infante, 2014; López Gómez, 2018). Además de su versatilidad, Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016) subrayan como positivo que las devoluciones de carácter controlado enviadas a los expertos con los resultados del grupo permiten la reflexión de los participantes. Presenta además otras ventajas como el carácter participativo en el proceso de construir significados entre expertos, contar con participantes con conocimientos y experiencia sobre la materia y, por último, el anonimato en las respuestas que evita que, ante un proceso de debate en grupo, existan personas que influyan las opiniones de los demás.

Su potencial es fundamentalmente prospectivo, es decir, genera información sobre la posible tendencia de un acontecimiento o las transformaciones futuras de un fenómeno. Por último, destacar que para su aplicación se hace uso de una metodología mixta con procedimientos de carácter cualitativo y cuantitativo, lo que enriquece el proceso de análisis de datos.

Participantes

En la metodología Delphi la calidad de los resultados depende de la elección de los expertos participantes. Por ello, se contactó con 27 emprendedores experimentados, siendo 15 los que responden a la primera fase del estudio (Tabla 1). Se ha contado con una pérdida de sujetos a lo largo de las distintas fases prevista en este tipo de metodología, siendo 9 los participantes en la última fase ajustándose a las recomendaciones para los estudios de Delphi (Landeta, 2002).

Los informantes fueron seleccionados siguiendo tres criterios relevantes para la investigación: ser emprendedores consolidados, es decir, contar con un proyecto de emprendimiento en desarrollo; tener una trayectoria en emprendimiento y pertenecer a diferentes sectores empresariales. Contamos con representación del sector formativo/educativo, diseño gráfico, servicios, agencias inmobiliarias y actividades profesionales científicas y técnicas.

Tabla 1

Participantes del estudio

Fases	Nº Participantes	Sexo
Fase 1	15	
Fase 2	13	Mujeres: 7
Fase 3	13	
Fase 4	9	Hombres: 8

Fases en el desarrollo del método Delphi: procedimientos de recogida y análisis de la información

Teniendo en cuenta las exigencias metodológicas y que un aspecto clave en esta metodología es la alternancia de un procedimiento cualitativo con otro más cuantificable, para el desarrollo de la investigación han sido diseñados cuatro instrumentos destinados a cada una de las fases de la recogida de datos (Figura 1). Su diseño ha estado determinado por la información aportada por los participantes en la fase previa tal y como la metodología lo exige. Los instrumentos han pasado de ser menos estructurados, formados por preguntas abiertas que no condicionan la dirección de las respuestas y que fomentan la generación de las ideas, a un nivel máximo de concreción en el que se solicitan ordenaciones, ponderaciones o preferencias con referentes numéricos, lo que permite realizar un tratamiento estadístico de la información que facilite la estimación del consenso.

Este diseño, basado en el mayor nivel de concreción en fases sucesivas, ha seguido unas pautas comunes reflejadas en los apartados que los componen, contando todas las plantillas elaboradas con un apartado introductorio de agradecimiento en el que se incluían las instrucciones de cumplimentación y estando divididas en tres blo-

ques de contenido: *factores que propician el éxito del proyecto empresarial, competencias relacionadas con el emprendimiento y estrategias a seguir por potenciales emprendedores.*

El envío se ha hecho a través de correo electrónico indicando fecha de entrega y realizándose recordatorios para aquellos que no enviaron la plantilla cumplimentada en un primer momento.

La información ha sido analizada en función de la naturaleza de los datos recogidos, sin embargo, se debe tener en cuenta que el proceso ha sido inductivo y dependiente de los resultados de cada fase. Por tanto, tras la primera fase se realizó un análisis cualitativo de las respuestas de carácter abierto del que surge un sistema de categorías que es transformado en cuestionario para las fases posteriores. En relación a los datos de carácter cuantitativo se ha hecho uso de estadísticos descriptivos; frecuencias, medidas de tendencia central y valores de dispersión.

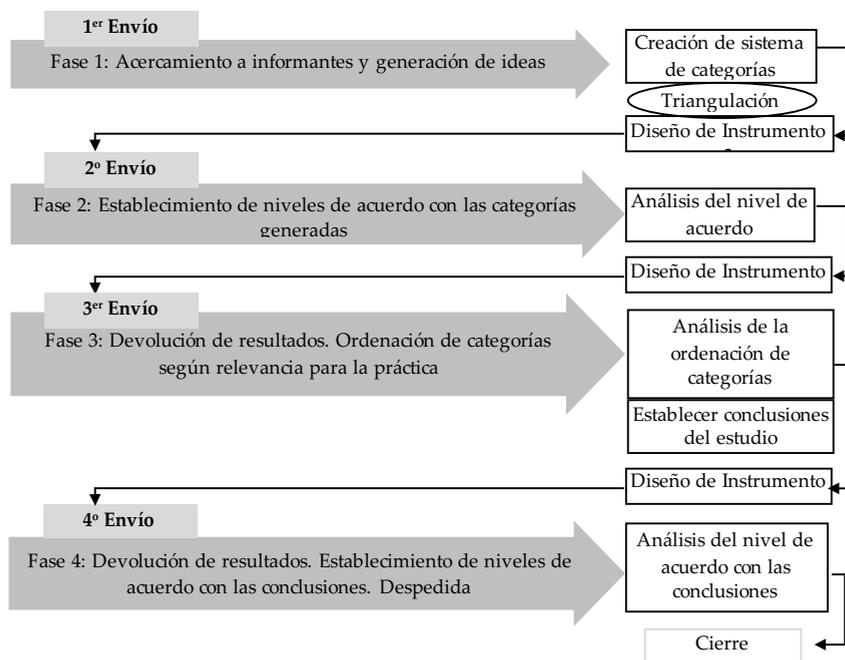


Figura 1. Fases del procedimiento y análisis de datos.

Desarrollo y resultados por fases del estudio Delphi

El método Delphi se caracteriza por su carácter reiterativo en el que se intercalan los procesos de recogida de información con el de análisis y devolución a los participantes, caracterizándose por estar en continua elaboración y por la retroalimentación ofrecida a los informantes en cada fase. Una vez ha sido alcanzado el consenso del grupo, se dan por finalizadas las rondas del mismo. Por tanto, en nuestro caso, el procedimiento de recogida de datos ha ido de la mano del análisis y presentación de resultados. Aten-

diendo al grado de acuerdo con las respuestas otorgadas en cada una de las fases de recogida de datos, son presentados a continuación los resultados obtenidos derivados del análisis de las aportaciones de los participantes en cada una de ellas.

Fase I: Primer acercamiento a los informantes y generación de ideas

Esta primera fase es de acercamiento a las impresiones de los participantes sobre los factores de éxito de su proyecto empresarial, las competencias emprendedoras que se consideran necesarias para alcanzar dicho éxito y las recomendaciones a seguir por emprendedores potenciales. El cuestionario inicial presentado cuenta con tres preguntas abiertas a través de las que se indaga sobre estas temáticas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Preguntas exploratorias

<p>¿Cuáles han sido los factores que han propiciado el éxito de su proyecto inicial?</p> <p>¿Qué competencias debe poseer la persona que emprende para tener éxito en su proyecto?</p> <p>¿Qué recomendaciones y consejos daría a una persona que está en la fase inicial de desarrollo de su proyecto emprendedor y/o en el primer año de su puesta en marcha?</p>

Tras la recogida de la información de las mismas, se realiza un análisis de las respuestas del que deriva un sistema de categorías para cada uno de los bloques temáticos presentados previamente. Con el objetivo de facilitar las fases posteriores, los bloques han sido conformados por 10 categorías cada uno de ellos, teniendo en cuenta no perder el sentido de las respuestas y el contenido de las mismas. Para ello, todas las opiniones emitidas son recogidas o bien en el título de la categoría o en los ejemplos propuestos en cada una de ellas.

Haciendo referencia a los factores que propician el éxito del proyecto emprendedor (Tabla 3) las categorías atienden a diferentes temáticas por las que pueden ser agrupadas. Por un lado, contamos con un grupo de categorías que están asociadas a factores de tipo personal o a la trayectoria previa, como pueden ser los aspectos motivacionales relacionados con el propio proyecto, aquellos vinculados a las propias competencias, los valores personales del profesional que pone en marcha el proyecto o su trayectoria formativa y experiencia previa. Por otro lado, los testimonios de los protagonistas hacen referencia a aquellos factores relacionados con la puesta en práctica del negocio como la planificación del mismo, la búsqueda del factor diferenciador del producto que es ofrecido, la inversión de tiempo y esfuerzo y los aspectos relacionados con los procesos de innovación y cambio. Por último, se mencionan aquellos factores vinculados a las relaciones sociales como la atención y relación con los clientes y la generación de alianzas y redes de apoyo.

Tabla 3

Sistema de categorías factores de éxito del proyecto

Categoría	Contenidos
Factores personales vinculados a la motivación en el propio proyecto	Ilusión, confianza en el proyecto, vocación, motivación y paciencia; que te guste lo que haces; pasión.
Factores vinculados a las competencias y valores personales	Competencias para desarrollar el trabajo, dotes comerciales; capacidad organizativa y de gestión; honradez, profesionalidad, honestidad, sinceridad.
Factores vinculados a la atención y relación con los clientes	Tener contactos, creación de una cartera de clientes; atención personalizada, cercanía y compromiso con el cliente.
Tener una buena planificación comercial	Creación de una imagen corporativa (cuidada y con personalidad).
VARIABLES relacionadas con la planificación del proyecto de negocio	Definición de los servicios/productos ofrecidos (conocer sus potencialidades y limitaciones); buena elección del nicho de mercado, conocimiento del sector; planificación económica (contener el gasto, saber dimensionar la estructura del proyecto y ajustarse).
Factor diferenciador del producto	Detectar necesidades que nadie satisface; creación de un producto diferente; ofrecer servicios con mayor valor añadido; ofrecer un sistema de distribución innovador y cómodo.
Aspectos relacionados con procesos de innovación y cambio	Capacidad de adaptación a un entorno cambiante, nuevas necesidades y situaciones; innovar y reinventarse; actualización y formación continua.
Generación de alianzas y redes de apoyo	Contar con una red de contactos personales; rodearse de colaboradores (proactivos, con alta cualificación y con distintos perfiles); apoyo familiar; contar con apoyo docente.
Inversión de tiempo y esfuerzo	Dedicación personal; constancia y paciencia; tiempo invertido en la empresa.
Trayectoria formativa y/o experiencia emprendedora previa	Formación académica orientada al sector; formación previa; haber emprendido en proyectos previos y diferentes.

Con relación a las competencias que los informantes asocian a su faceta como emprendedores y que propician el éxito de su proyecto (Tabla 4), las categorías creadas partiendo de los testimonios pueden ser agrupadas en aquellas más relacionadas con aspectos de tipo personal y aquellas vinculadas al proyecto empresarial. En el primer grupo nos encontramos competencias relacionadas con el conocimiento de uno mismo agrupadas bajo la categoría capacidad de trabajo, capacidad de aprendizaje continuo, resolución de problemas, competencias comunicativas y la capacidad de asumir fracasos y gestionarlos. Por otro lado, están aquellas competencias vinculadas a la puesta en marcha del proyecto empresarial, las competencias profesionales, competencias empresariales y comerciales, organizativas y de gestión del estrés, y la creatividad y capacidad de innovación.

Tabla 4

Sistema de categorías competencias de la persona emprendedora para el éxito

Categoría	Contenidos
Competencias relacionadas con la capacidad de trabajo	Dedicar muchas horas; constancia; tesón; paciencia; perseverancia.
Competencias personales y/o conocimiento de uno mismo	Contar con personalidad fuerte y autoconfianza; seguridad en uno mismo; convencimiento personal; conocer las propias cualidades y aptitudes y saber explotarlas.
Competencias relacionadas con la capacidad de resolución de problemas	Ser resolutivo; manejo de situaciones críticas; resolución de conflictos.
Competencias comunicativas y de trato personal (o habilidades sociales)	Saber transmitir lo que se vende; capacidad de negociación; empatía; comunicación interpersonal; liderazgo y trabajo en equipo.
Competencias creativas y capacidad de innovación	Búsqueda de nuevas alternativas para la mejora y la excelencia; saber adaptarse a los cambios/necesidades del entorno; voluntad de investigar; capacidad de adaptación al mercado; renovarse.
Capacidad de aprendizaje continuo	Ganas de aprender y actualizarse constantemente; voluntad de formación y mejora continua.
Competencias relacionadas con aprender a asumir fracasos y gestionarlos	Resiliencia; maleabilidad (observación de fallos y virtudes para aprender de ellos); ver los obstáculos como retos; soportar momentos de tensión; aceptar críticas del entorno; capacidad de aprender de los errores y reveses.
Competencias profesionales	Actitud de profesionalidad; formación previa; conocimientos del sector; formación adecuada al sector, manejo de nuevas tecnologías.
Competencias empresariales y comerciales	Conocimientos empresariales; gestión de recursos; conocimientos fiscales, mercantiles y contables; competencias de marketing; competencias en gestión de recursos humanos, dotes comerciales.
Competencias organizativas y gestión del estrés	Planificación; evaluación de riesgos y oportunidades; organización; toma de decisiones; fijación de metas; gestión del estrés.

Finalmente se presentan los resultados en torno a las recomendaciones y consejos de los emprendedores consolidados a las personas en sus inicios o en transición al emprendimiento (Tabla 5). Entre las categorías que fueron creadas, al igual que ocurría en los casos anteriores, nos encontramos tanto las más relacionadas con el ámbito personal como las que tienen que ver con el proceso de creación de la empresa. Entre las del primer grupo están las agrupadas bajo la etiqueta pedir ayuda/consejo, contar con un conjunto de cualidades personales, cuidar la formación continua, tener disponibilidad para invertir tiempo y dedicación personal, así como prestar atención a las relaciones sociales. Haciendo referencia a aquellas más relacionadas con el proyecto empresarial, los expertos mencionan la necesidad de hacer una adecuada planificación del proyecto, prestar atención a la publicidad, establecer networks con otros profesionales, cuidar la economía y apostar por la innovación y el cambio.

Tabla 5

Sistema de categorías estrategias a seguir por potenciales emprendedores

Categoría	Contenidos
Pedir ayuda/consejo	Preguntar en el entorno próximo (clientes, colaboradores, expertos); buscar asesoramiento, mentoría, de emprendedores de éxito y con experiencia.
Establecer <i>networks</i>	Establecer relaciones con otros profesionales en gestión y materia fiscal; seleccionar socios para colaboración y ayuda; definir funciones; crear un equipo multidisciplinar; hacer networking con otros emprendedores y empresas del ecosistema.
Hacer una adecuada planificación del proyecto empresarial	Fijar objetivos ambiciosos pero realistas y factibles; definir el público objetivo; planificar, prever actuaciones; realizar análisis previo del producto; centrarse en un producto/servicio; ofrecer un producto que nadie ofrece; valorar sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas; contar con un estudio de mercado de viabilidad y económico; estudiar, conocer a la competencia; desarrollar un producto viable mínimo y validarlo con potenciales clientes; utilizar metodologías ágiles de diseño de negocio para mejorar el producto/servicio antes de su lanzamiento.
Prestar atención a la publicidad	Tener presencia en las redes sociales; invertir en marketing y publicidad; invertir en una imagen de marca; salir a vender, salir a venderse, buscar clientes; ser activos en las labores comerciales; atender las necesidades de publicidad.
Innovación y cambio	Adaptar el producto a las necesidades surgidas; ir amoldando el producto/servicio a la realidad y necesidades cambiantes; tener claro que las ideas previas (sobre los clientes, sobre las necesidades de mercado que se pretende abrir y sobre la solución que se propone); apostar por las nuevas tecnologías e incorporarlas al negocio.
Cuidar la economía	Tener un buen fondo de tesorería mientras llegan resultados; ser contenidos en el gasto (especialmente en trabajos y cobros estacionales); no “volverse loco” al principio; invertir beneficios en el negocio para crear crecimiento futuro; hacer un presupuesto de gasto realista.
Tener un conjunto de cualidades personales	No perder la motivación y la ilusión, tener paciencia perseverancia y constancia (especialmente en la fase inicial); mostrar fiabilidad profesional; no desesperar si al principio hay pocos resultados o no son rentables; afrontar los retos con valentía.
Prestar atención a las relaciones sociales	Perder el miedo y dominar las relaciones sociales; aprender a venderse; aprender a trabajar en equipo, delegar y escuchar las ideas de otros; seleccionar bien los socios y delimitar las funciones.
Cuidar la formación continua	Formación en contabilidad analítica y financiera; formarse de forma continua, actualizar los conocimientos (el mercado, los clientes, ...).
Tener disponibilidad para invertir tiempo y dedicación personal	Evaluación previa de tiempo/recursos personales y familiares; trabajo continuo y dedicación; revisar la escala de prioridades y saber qué sacrificios se está dispuesto a hacer.

Fase 2: Estimación del acuerdo inicial con las categorías generadas

Antes de pasar a una clasificación de respuestas, como es habitual en el Delphi, comprobamos que la categorización realizada por las investigadoras recogía todas sus respuestas y el sentido de las mismas y si estas les parecían adecuadas para cada pregunta. De esta forma se podía identificar si existían factores que hubieran quedado fuera en la ronda anterior, a fin de incluirlos en una fase posterior. Por tanto, tomando como referencia el análisis de las respuestas obtenidas en la primera fase, esta información es enviada a los participantes. En el instrumento enviado se deja un espacio para que indiquen el grado de acuerdo general con la agrupación presentada, con valores porcentuales comprendidos entre 0, ningún acuerdo y 100 máximo acuerdo. El porcentaje de acuerdo mínimo exigido era del 70% por tanto, un menor nivel de acuerdo requería indicar la razón quedando un espacio para ello en el instrumento.

Tras ser recogidos los datos de la segunda fase, obtenemos un promedio de nivel de acuerdo general de 89.21% (89.3% primer bloque; 90.8% segundo y 87.5% tercero), valores estimados como indicadores de un buen nivel de consenso y, por tanto, se lleva a cabo la tercera fase de recogida de datos.

Fase 3: Devolución de los emprendedores y ordenación de las categorías según relevancia en la práctica

Los datos relativos al nivel de acuerdo de la fase anterior son ofrecidos a los participantes en esta tercera fase junto al sistema de categorías, el objetivo es que ordenen los factores, competencias y recomendaciones correspondientes a cada uno de los bloques de contenido atendiendo al grado de importancia otorgado basándose en su experiencia. Para ello deben hacer uso de una escala numérica del 1 al 10, siendo 1 el factor, la competencia o recomendación más importante de la pregunta en cuestión, 2 el segundo más importante y así hasta el valor 10 que indicaría la variable menos relevante.

Haciendo referencia a los factores que propician el éxito del proyecto emprendedor, como se observa en los valores relativos al rango promedio de las puntuaciones otorgadas (Tabla 6), el denominado factores personales vinculados a la motivación en el propio proyecto es situado en las primeras posiciones como elemento principal que ha propiciado el éxito de su proyecto (media 2.54), seguido del factor diferenciador del producto (media 3.92) y de aquellos vinculados a las propias competencias y valores personales (media 4.15).

Por otra parte, como aspectos valorados como menos relevantes para la consecución de dicho éxito y situados en posiciones finales, nos encontramos con factores como la trayectoria formativa y/o experiencia emprendedora previa (media 7.62) como el menos relevante. Pero también no encontramos con los procesos de innovación y cambio (media 7.31) y la generación de alianzas y redes de apoyo (media 7.15) como elementos percibidos como menos relevantes para el éxito.

Las desviaciones típicas muestran que existe un alto nivel de acuerdo de los emprendedores consolidados en torno a establecer un orden de los factores que consideran que han propiciado el éxito en su proyecto de emprendimiento. En el mismo sentido, los datos obtenidos en relación al coeficiente de variación muestran que existe poca variabilidad en cuanto a la organización de los factores, lo que indica estabilidad en la respuesta y consenso en el momento de priorizar.

Tabla 6

Factores que propician el éxito del proyecto emprendedor

Factores de éxito	Posición	Rango promedio	DT	C. V.
Factores personales vinculados a la motivación en el propio proyecto	1	2.54	2.025	0.79
Factor diferenciador del producto	2	3.92	2.362	0.60
Factores vinculados a las competencias y valores personales	3	4.15	2.794	0.67
Variables relacionadas con la planificación del proyecto de negocio	4	4.77	2.555	0.53
Factores vinculados a la atención/relación con los clientes	5	5.08	2.871	0.56
Inversión de tiempo y esfuerzo	6	5.15	2.075	0.40
Tener una buena planificación comercial	7	7.08	2.139	0.30
Generación de alianzas y redes de apoyo	8	7.15	1.994	0.27
Aspectos relacionados con procesos de innovación y cambio	9	7.31	2.496	0.34
Trayectoria formativa y/o experiencia emprendedora previa	10	7.62	2.725	0.35

Haciendo referencia a la priorización que realizan de las competencias de la persona emprendedora, los expertos a través de su posicionamiento (Tabla 7), sitúan a las competencias comunicativas y de trato personal en la primera posición (media 3.31) como competencias para el éxito de la persona emprendedora, seguidas de las competencias personales y/o conocimiento de uno mismo (media 3.77) y las competencias relacionadas con la capacidad de resolución de problemas (media 4).

Aquellas valoradas como menos relevantes, es decir, situadas en las posiciones finales son las competencias empresariales y comerciales (media 7.77), las vinculadas con la capacidad de asumir fracasos y gestionarlos (media 6.92) y las competencias organizativas y gestión del estrés (media 6.46).

Al igual que ocurría en el caso de los factores, los valores de la desviación típica y el coeficiente de variación muestran que existe un cierto nivel de acuerdo en la priorización haciéndose ver la estabilidad en la respuesta de los participantes y el alto nivel de consenso.

En relación a las estrategias a seguir por potenciales emprendedores, los expertos (Tabla 8) sitúan en primera posición aquellas relacionadas con una adecuada planificación del proyecto empresarial (media 3.38) seguidas de las cualidades y características personales a aprovechar (media 4.08) y del cuidado de la economía (media 4.69). Las recomendaciones valoradas como menos relevantes son el pedir ayuda y consejo (media 7.54), el cuidado de la formación continua (media 6.92) y los esfuerzos puestos en la publicidad del producto o servicio (media 6.15).

Tabla 7

Competencias de la persona emprendedora para el éxito

Competencias clave en el emprendimiento	Posición	Rango promedio	DT	C. V.
Competencias comunicativas y de trato personal (o habilidades sociales)	1	3.31	2.689	0.81
Competencias personales y/o conocimiento de uno mismo	2	3.77	2.713	0.71
Competencias relacionadas con la capacidad de resolución de problemas	3	4.00	1.915	0.47
Competencias relacionadas con la capacidad de trabajo	4	4.15	2.267	0.54
Competencias creativas e innovación	5	5.31	2.594	0.48
Capacidad de aprendizaje continuo	6	6.23	2.315	0.37
Competencias profesionales	7	6.31	3.276	0.51
Competencias organizativas y gestión del estrés	8	6.46	2.537	0.39
Competencias relacionadas con aprender a asumir fracasos y gestionarlos	9	6.92	2.326	0.33
Competencias empresariales y comerciales	10	7.77	2.386	0.30

En relación a los valores de la desviación típica y el coeficiente de variación, se puede observar que también existe un cierto nivel de acuerdo en la priorización en cuanto a esta variable. Si bien es cierto que existe cierta variabilidad en las opiniones en el caso del ítem hacer una adecuada planificación del proyecto empresarial, situado según la media en primera posición (media 3.38) pero contando con una desviación típica de 3.525 y un coeficiente de variación de 1.04, lo que denota una variabilidad en la respuesta mayor que en el resto de ítems donde encontramos más consenso en la priorización.

Tabla 8

Recomendaciones y consejos para las personas en la fase inicial

Recomendaciones y consejos para el emprendimiento	Posición	Rango promedio	DT	C. V.
Planificación adecuada del proyecto empresarial	1	3.38	3.525	1.04
Tener un conjunto de cualidades personales	2	4.08	2.019	0.49
Cuidar la economía	3	4.69	2.097	0.44
Establecer networks	4	5.08	3.252	0.64
Disponibilidad para invertir tiempo y dedicación personal	5	5.23	3.563	0.68

Atender a las relaciones sociales	6	6.08	2.499	0.41
Innovación y cambio	7	6.08	2.871	0.47
Prestar atención a la publicidad	8	6.15	2.410	0.39
Cuidar la formación continua	9	6.92	2.326	0.33
Pedir ayuda/consejo	10	7.54	2.025	0.26

Fase 4: Devolución y cierre

A pesar de que todos los factores presentados han sido formulados por los participantes, en la priorización afloran factores y competencias que aluden a aspectos de carácter más personalista y que son situados de manera mayoritaria en las primeras posiciones. De esta forma, los resultados de la fase 3 muestran que los factores asociados al éxito por los participantes se encuentran más relacionados con aspectos y competencias de carácter personal en lugar de aquellos relacionados con el proceso de creación, desarrollo empresarial o las competencias propiamente comerciales. Este es el principal motivo por el que, pese al existir consenso general (Tablas 6, 7 y 8), quisimos añadir esta última fase con doble finalidad a) devolver a los participantes una síntesis de los resultados, y b) recabar de nuevo su aprobación general con las conclusiones obtenidas en la fase 3. Estas son agrupadas y presentadas a modo de resultados de las aportaciones de los informantes a lo largo de las fases previas. La presentación se realiza siguiendo los bloques de contenido iniciales y se pide a los participantes su nivel de acuerdo con las conclusiones derivadas del análisis previo.

Con el objeto de averiguar hasta qué punto es relevante esta priorización que pone el acento en un modelo de emprendedor carismático aludiendo a aspectos vinculados con su personalidad, decidimos incluir cuatro afirmaciones en forma de ítems que derivan de las conclusiones extraídas de sus ordenaciones. Con esto se pretendía comprobar si las respuestas a las mismas reflejan el modelo defendido a través de las priorizaciones. Los participantes deben mostrar el grado de acuerdo con las mismas haciendo uso de una escala Likert (donde 1 es muy de acuerdo y 4 en desacuerdo).

Los resultados obtenidos muestran un nivel de acuerdo general de los resultados presentados de un 90.69 % (92.77% bloque factores, 87.7% competencias y 91.6% estrategias), por este motivo, se decide cerrar el proceso al estimarse que se ha alcanzado un alto nivel de consenso en las respuestas sobre los objetivos del estudio.

Haciendo referencia a las impresiones de los participantes sobre los ítems relacionados con los resultados obtenidos (Tabla 9), vemos que están de acuerdo en afirmar que para llevar a buen término el proyecto, es imprescindible que el/la emprendedor/a sea carismático/, perseverante y resolutivo/a, contando esta afirmación con una media de 1.4 (desviación típica 0.527). Por otro lado, las otras afirmaciones presentadas son puntuadas con valores intermedios, como es el caso de la dedicación de tiempo y esfuerzo en el proyecto de emprendimiento es más relevante que el propio proyecto y su planificación, donde la media de las puntuaciones lo sitúan con un valor de 2.67 (desviación típica 0.866). Con este mismo valor se encuentra la afirmación que hace referencia a que los aspectos relacionados con el proyecto de emprendimiento son

menos relevantes para el éxito del proyecto que aquellos relacionados con las competencias y valores personales del emprendedor, (media 2.67) (desviación típica 0.707). Lo mismo ocurre con las opiniones acerca de que las características personales influyen directamente en el éxito del proyecto resultando difícil formar para el emprendimiento, afirmación que es situada en puntos centrales contado con una media de 2.56 (desviación típica 0.726). Estas puntuaciones parecen indicar que existe entre los participantes una cierta falta de confianza en que la formación para el emprendimiento pueda resultar un factor significativo en el éxito del mismo.

Tabla 9

Nivel de acuerdo con las conclusiones del estudio

Afirmaciones sobre las conclusiones del estudio	Media	DT
Los aspectos relacionados con el proyecto de emprendimiento y los conocimientos son menos relevantes para el éxito del proyecto que aquellos aspectos relacionados con las competencias y valores personales del emprendedor	2.67	0.707
El/la emprendedor/a tiene una serie de características personales que influyen directamente en el éxito del proyecto por lo que resulta difícil formar para el emprendimiento	2.56	0.726
La dedicación de tiempo y esfuerzo en el proyecto de emprendimiento son más relevantes que el propio proyecto y su adecuada planificación	2.67	0.866
Para llevar a buen término el proyecto, es imprescindible que el/la emprendedor/a sea carismático/a, perseverante y resolutivo/a	1.44	0.527

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio muestran un alto nivel de acuerdo de los emprendedores consolidados en torno a los factores de éxito y las competencias para el desarrollo de su carrera profesional: aspectos personales relacionados con la trayectoria profesional y vital (motivacionales, valores, generación de alianzas y creación de redes de apoyo, inversión de tiempo y esfuerzo) y aspectos vinculados a la planificación empresarial y gestión del proyecto (planificación de la idea de negocio, crear un producto con factor diferenciador, planificación comercial, innovación y cambio). Sin embargo, las aportaciones parecen privilegiar a los que conforman el primer grupo, las características personales. Estos resultados están en consonancia con los hallazgos de las investigaciones de Partida et al. (2012) y Sastre (2013). Por tanto, podemos afirmar que los resultados se identifican con una concepción del emprendimiento basado en el modelo que ofrece la literatura más orientado a las características del emprendedor que a los conocimientos del sector o la formación en emprendimiento. Emprender se relaciona con *saber hacer* y, por tanto, se considera una competencia a desarrollar que lleva asociada aspectos como el carisma, perseverancia, dedicación de tiempo, esfuerzo, constancia, valores personales o búsqueda de soluciones (Pellicer, 2014). Esta se relaciona con el aprendizaje

de estrategias comunes a las personas que emprenden independientemente del sector en el que lo hagan y es identificada como factor de éxito principal en el desarrollo y consolidación del proyecto emprendedor. Este aspecto se vincula a los resultados de nuestra investigación donde las competencias más valoradas para propiciar el éxito del proyecto son las comunicativas, de trato personal, las relacionadas con el conocimiento de uno mismo o con la capacidad de resolución de problemas. De esta forma, se deja en un segundo plano la relevancia de la formación en emprendimiento y cobra protagonismo el fomento de la competencia emprendedora y aquellos aspectos vinculados a la misma que se relacionan con la idea del liderazgo emprendedor y carismático, identificado como principal factor de éxito en la consolidación de las ideas de negocio en algunas investigaciones (Van Hemmen et al., 2013; Varga, 2010).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, cabe reflexionar sobre qué tipo de iniciativas pueden permitir la adquisición de la competencia emprendedora teniendo en cuenta su relevancia en la puesta en marcha y consolidación de una idea de negocio. En este sentido, una de las opciones a medio plazo sería el fomento del emprendimiento desde las etapas escolares tempranas y su trabajo desde el aula (Cárdenas & Montoro, 2017; GEM, 2017; LOMCE, 2013). Más a corto plazo, se hace necesario la puesta en práctica de acciones orientadas al fomento de esta competencia y en las que se trabaje el desarrollo personal orientado al emprendimiento a través de aspectos como trabajo en equipo, motivaciones de logro, esfuerzo personal, resolución de problemas, toma de decisiones y liderazgo entre otras, temáticas percibidas como factores de éxito del proyecto emprendedor.

Las limitaciones del estudio se relacionan con el bajo número de participantes, sin embargo, el número final de los mismos se ajusta a las recomendaciones que hace Landeta (2002) para esta metodología. Asimismo, esta investigación se podría completar en el futuro con un estudio más amplio tipo encuesta con mayor representación de emprendedores en diversos sectores, lo que permitiría identificar en una mayor población las competencias emprendedoras relacionadas con el éxito de los proyectos o si estas varían teniendo en cuenta el tipo de empresa o el sector a la que esté dedicada.

Referencias

- Alemany, L., Álvarez, C., Planellas, M., & Urbano, D. (2011). *Libro blanco de la cultura emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona/ESADE.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. doi: <http://dx.doi.org/10.2791/593884>
- Cabero, J., & Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cárdenas, A. R., & Montoro, E. (2017). Evaluación de un proyecto de educación emprendedora en la ESO. La visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 563-581. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.273221>
- Davidsson, P., Delmar, F., & Wiklund, J. (2006). *Entrepreneurship and the growth of firms*. Cheltenham: Elgar.

- Davidsson, P. (2015). Entrepreneurial opportunities and the entrepreneurship nexus: A re-conceptualization. *Journal of Business Venturing*, 30(5), 674–695. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2015.01.002>
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1962). *An experimental application of the Delphi method to the use of experts*. California: The RAND Corporation. doi: <https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>
- Devece, C., Peris-Ortiz, M., & Rueda-Armengot, C. (2016). Entrepreneurship during economic crisis: success factors and paths to failure. *Journal of Business Research*, 69(11), 5366–5360. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.04.139>
- Global Entrepreneurship Monitor (2017). Global Report 2016/2017. Recuperado de <http://www.gemconsortium.org/report/49812>
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Leiva, J. (2013). ¿Quién crea MIPYMES en Costa Rica? *Tec Empresarial*, 7(2), 9-17. doi: <http://dx.doi.org/10.18845/te.v7i2.1509>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperada de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revista teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.15536>
- Messina, M., & Hochsztain, E. (2015). Factores de éxito de emprendimiento: un estudio exploratorio con base en técnicas de Data Mining. *Tec Empresarial*, 9(1), 31-40. doi: <http://dx.doi.org/10.18845/te.v9i1.2206>
- Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (2017). *Cifras PyME. Datos Noviembre 2017: informe español*. Madrid: Secretaría general de industria de y la pequeña y mediana empresa. Recuperado de http://www.ipyme.org/Publicaciones/Cifras_PYME_noviembre2017.pdf
- Partida, A., Carrera, M. M., & Villarreal, L. A. (2012). Análisis de las motivaciones, factores de éxito y obstáculos al espíritu empresarial: estudio comparativo entre México, EEUU y Turquía. *Innovaciones de Negocios* 9(18), 207-231.
- Pellicer, C. (2014). El emprendedor, ¿nace o se hace? Cómo educar el talento emprendedor. *Padres y maestros*, 355, 6-10.
- Porras, J. A., Oliveras, G., & Vigier, H. P. (2013). Probabilidades de éxito para la creación de empresas: implicaciones sobre la educación emprendedora. *Revista FIR, FAEDPYME International Review*, 2(4), 42-48.
- Red GEM España Observatorio del Emprendimiento (2017). *Global entrepreneurship monitor. Informe España, 2016*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/03/Informe-GEM2016.pdf>
- Reguant-Álvarez, M., & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. doi: <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Sastre, R. (2013). La motivación emprendedora y los factores que contribuyen con el éxito del emprendimiento. *Revista Ciencias Administrativas. FCE. UNLP*, 1(1), 1-10.

- Van Hemmen, S., Urbano, D., & Álvarez, C. (2013). Charismatic leadership and entrepreneurial activity: an empirical analysis. *Innovar*, 23(50), 53-66.
- Vargas, M. (2010). Emprendimiento y liderazgo. *Revista Académica e Institucional*, 87, 65-72.
- Wang, Y. L., Ellinger, A. D., & Jim Wu, Y. C. (2013). Entrepreneurial opportunity recognition: An empirical study of R&D personnel. *Management Decision*, 51(2), 248-266. doi: <https://doi.org/10.1108/00251741311301803>

Fecha de recepción: 9 de febrero de 2018.

Fecha de revisión: 2 de marzo de 2018.

Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2018.

Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo

Academic achievement of adolescents declared at risk

Daniel Rodríguez Rodríguez y Remedios Guzmán Rosquete

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España

Resumen

La reciente regulación legal y social de la infancia y la adolescencia en situación de riesgo en España hace que sea necesario la generación de un cuerpo de investigación que desde el ámbito de la educación fomente factores protectores y favorezca el bienestar de los menores, ya que a pesar de la heterogeneidad que caracteriza a esta población, el fomento de su éxito educativo será sin duda la mejor medida preventiva de la situación de riesgo. La muestra fue de 232 estudiantes declarados en situación de riesgo, con bajo (115 estudiantes) y buen rendimiento académico (117 estudiantes) escolarizados en Educación Secundaria, de los que se recogió información sobre variables personales y sociofamiliares que guardan relación con el rendimiento. En relación a las variables personales, los resultados mostraron que los alumnos que tienen un buen rendimiento académico se caracterizan por tener mayores puntuaciones en sus metas académicas, atribuyen su éxito académico a su propia capacidad y esfuerzo y perciben un mayor apoyo familiar afectivo de su familia. Respecto a las variables familiares, se encontró que los alumnos que tienen un buen rendimiento se caracterizan por tener un mayor porcentaje de padres con titulación universitaria, padres y madres que trabajan como funcionarios y madres que esperan que su hijo o hija alcance una titulación universitaria. Como conclusión se confirma la importancia del trabajo conjunto desde los ámbitos educativo y social para prevenir el fracaso escolar.

Palabras clave: situación de riesgo; Educación Secundaria Obligatoria; rendimiento académico; factores personales; contexto sociofamiliar.

Correspondencia: Daniel Rodríguez Rodríguez, droduiguez@gruposhine.com, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España.

Abstract

The recent legal and social regulation of childhood and adolescence at risk in Spain makes it necessary to create a body of research that encourages, from the field of education, protective factors and promotes the wellbeing of children, because despite of the heterogeneity that characterizes this population, the promotion of educational success will undoubtedly be the best preventive measure of the risk situation. The sample was of 232 students declared at risk, with students of low (115) and good academic achievement (117) enrolled in Secondary Education, of which we collected information about personal and family variables that are related to achievement. Regarding the personal variables, results showed that students that have a good academic achievement are characterized by higher scores in their academic goals, they attribute their academic success to their own capacity and effort and they perceive a greater affective family support from their family. Regarding family variables, we found that students with good academic achievement have a higher percentage of parents with a university degree, parents who work in the public sector and mothers who expect that their son or daughter will achieve a university degree. In conclusion, the importance of working together from the educational and social levels to prevent school failure is confirmed.

Keywords: risk situation; compulsory secondary education; academic achievement; personal factors; socio-familial context.

Introducción

La relación rendimiento académico y las variables, personales, escolares y familiares que pueden influir en el mismo ha sido un tópico ampliamente investigado. Sin embargo, la mayor parte de estos estudios se han centrado en poblaciones escolares que, aun siendo diversa, no se encuentran en una situación de riesgo declarado, lo cual los convierte en más vulnerable a la hora de obtener un buen rendimiento académico o terminar la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Quizás la ausencia de estudios sobre los menores declarados en situación de riesgo, sea debido a no fue hasta 2015 cuando se produce en España un hito histórico con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, y la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. Estas normativas han permitido a nivel de todo el territorio español la unificación, principalmente jurídica y social, de la situación de riesgo con la que algunos menores pueden ser declarados. Situación jurídica-administrativa que, sin alcanzar la intensidad que fundamentaría una situación de desamparo, algunos menores pueden encontrar obstáculos para su desarrollo integral, pudiéndose ver perjudicado su desarrollo personal, familiar, social o educativo.

Si bien, el disponer de un marco de referencia común ha permitido garantizar una interpretación más homogénea sobre la situación de riesgo, el término en sí mismo alude a un colectivo muy heterogéneo, ya que normalmente las causas familiares o sociales que generan esta situación son muy dispares (pobreza, privación, negligencia familiar, problemas de conducta, maltrato, movimientos migratorios, comisión de delitos, etc.). Todas estas causas han sido asociadas, desde la investigación, a factores que afectan negativamente al rendimiento académico (Martínez & Álvarez, 2005; Rogero, 2012), por lo que resulta de máximo interés realizar un análisis exhaustivo sobre la incidencia que pueden tener en estos estudiantes durante su etapa educativa. Estos factores de riesgo

normalmente no se dan de manera aislada, sino que suelen presentarse asociados y de forma acumulativa, siendo en estos últimos casos mayor su impacto en el rendimiento académico (Buehler & Gerard, 2013; Jackson, Ajayi y Quigley, 2003; Roy y Raver, 2014). Así, por ejemplo, la pobreza y los bajos ingresos económicos en la familia han sido relacionados con el bajo rendimiento académico y el abandono escolar temprano (McLoyd et al., 2009; Schoon et al., 2002; Serna, Yubero & Larrañaga, 2008; Whipple, Evans, Barry & Maxwell, 2010). En esta dirección, el estudio de Stein y Munro (2008), realizado con información recogida de dieciséis países distintos y tan diversos como Canadá, Rumanía, Jordania o Noruega, mostró que los jóvenes declarados en situación de riesgo por privación y negligencia familiar eran los que presentaban mayores tasas de abandono del sistema educativo. Además, en estos estudios se ha encontrado que cuando no se interviene lo más pronto posible sobre el conjunto de estos factores de riesgo los efectos perjudiciales o negativos sobre el rendimiento se mantienen e incrementan en el tiempo.

En relación con el rendimiento académico, aunque son numerosos los factores que pueden influir directa o indirectamente en los resultados académicos, en este estudio se han considerado algunos de los factores personales y sociofamiliares que han mostrado diferenciar entre estudiantes con bajo y normal o buen rendimiento académico. Al respecto, los modelos explicativos sobre el rendimiento han evidenciado que determinadas variables personales, como la motivación y las atribuciones causales, ejercen una influencia decisiva en los resultados académicos. Así en diversos trabajos se ha resaltado la relación directa que tiene la motivación en el rendimiento (Deci & Ryan, 1985; Dweck y Elliot, 1983; Entwistle & Kozéki, 1985; McKenzie, Gow & Schweitzer, 2004; Pintrich & De Groot, 1990; Rao, Moely & Sachs, 2000). Resultan de interés los estudios centrados en las metas académicas como factor protector relevante en la prevención del fracaso escolar o abandono prematuro de los estudios obligatorios (Alderman, 2008; Meece, Anderman & Anderman, 2006). Respecto a las atribuciones causales se ha demostrado que aquellas atribuciones más asociadas a un locus de control interno suponen un factor protector en situaciones de riesgo para jóvenes y adolescentes (Benzies & Mychasiuk, 2009; Ross & Mirowsky, 2013), así como determinantes de la motivación, ya que la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación escolar concreta depende de las causas a las que se atribuyen dichos éxitos y fracasos (Naranjo, 2009). Existe, por tanto, una relación de incidencia de las atribuciones causales sobre las metas académicas (Cabanach et al., 2009; Closas, Sanz & Ugarte, 2011).

Si importancia tiene considerar las variables personales no menos recobra, sobre todo por la situación de riesgo de los estudiantes de este estudio, identificar algunos de los factores sociofamiliares que pueden estar en la base de las diferencias del rendimiento de este alumnado. Ello resulta de relevancia si se quiere que la familia se convierta en un activo dentro de la escolaridad y contribuya a ser, igualmente, un factor protector para el óptimo desarrollo de estos menores. De hecho, en el estudio realizado por Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija (2008) se ha podido comprobar que adolescentes resilientes gozaban de relaciones familiares de mayor calidad que los adolescentes mal adaptados. Además, como concluyen estos autores, de entre las variables familiares que inciden en el rendimiento académico, las expectativas de los padres respecto al logro académico de sus hijos han recibido el soporte de la investigación social y educativa para ser considerada una variable influyente. Principalmente, por la incidencia que pueden ejercer las expectativas de los padres en la motivación y estimulación del rendimiento de sus hijos (Ames & Archer,

1987; Benner & Mistry, 2007), de manera especial durante su escolarización en la etapa de Educación Secundaria. Se ha encontrado que estas expectativas no solo son relevantes en la adolescencia, sino que su efecto perdura en el tiempo, incluso hasta edades posteriores (Gordon & Cui, 2012). Los estudios han demostrado que los menores que son animados por sus padres para esforzarse académicamente y alcanzar mayores cotas educativas tendían a obtener mejores resultados escolares (Chen & Gregory, 2009), además de influir en la mejora del logro académico a lo largo del tiempo (Mistry, White, Benner & Huynh, 2009).

Cabe destacar que las expectativas de los padres no solo son importantes en los resultados académicos y en la motivación por aprender, sino que igualmente las percepciones que los estudiantes tienen de su clima y apoyo familiar ejercen una influencia significativa en el rendimiento escolar (Córdoba-Caro, García, Luengo, Vizueté & Feu, 2011; Davis-Kean, 2005; Yamamoto & Holloway, 2010). El nivel educativo de los progenitores ha sido identificado como otro de los factores familiares que incide en el logro académico de los hijos (Brown & Iyengar, 2008; De la Orden & González, 2005; Spera, Wentzel & Matto, 2009). Estudios como el de Gordon y Cui (2012) han revelado que los hijos de padres y madres con estudios universitarios tendían a tener un mejor rendimiento académico que los hijos de los padres y madres con estudios académicos inferiores.

Hasta el momento, desde las nuevas leyes que desde el año 2015 regulan el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia en España, pocas investigaciones se han realizado sobre los menores en situación de riesgo. De ahí la importancia de realizar estudios como el presente que permitan identificar las variables que pueden actuar como protectoras de la situación de riesgo en la que se encuentran algunos estudiantes y, en consecuencia, contribuyan a llevar a cabo intervenciones que incrementen las posibilidades de éxito escolar de estos estudiantes.

Objetivos

Este estudio se planteó con el objetivo de analizar las relaciones entre variables individuales y sociofamiliares en estudiantes de la E.S.O., declarados en situación de riesgo, con bajo y normal rendimiento, e identificar las diferencias que se producen en las variables analizadas en función del rendimiento académico.

Método

Población y Muestra

Dada las características de la población objeto de estudio, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de tipo incidental.

La muestra estuvo formada por 232 estudiantes (124 chicos y 108 chicas) declarados en situación de riesgo, según los datos de los Servicios Sociales de 12 municipios de Tenerife. Los menores tenían un rango de edad entre los 12 y los 17 años ($M=14.26$; $DT=1.15$) y estaban escolarizados en la E.S.O. El 27.6% de estos estudiantes cursaban primer curso, el 31.5% segundo, el 24.1% tercero y el 16.8% cuarto de la E.S.O.

La muestra total se dividió, en función del rendimiento académico, en dos grupos: uno formado por estudiantes declarados en riesgo con bajo rendimiento académico

(BR) y el otro, igualmente formado por estudiantes en situación de riesgo, pero con un rendimiento normal o bueno (NR). El criterio utilizado para determinar el grupo de BR fue tener suspendidas tres o más materias, o las materias básicas de Lengua Castellana y Matemáticas de forma simultánea, ya que es el criterio recogido en la LOMCE (2013) para la repetición de curso en esta etapa educativa. En el grupo de NR se incluyeron todos aquellos estudiantes de la muestra que no cumplían las condiciones para repetir y, por tanto, podían promocionar de curso.

El grupo con BR quedó formado por 115 estudiantes (63 chicos y 52 chicas) y el grupo con NR por 117 estudiantes (61 chicos y 56 chicas). No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en función de la variable sexo $\chi^2(1, N=117) = .163; p = .686$.

Instrumentos

Para cada uno de los instrumentos utilizados, se realizó con la muestra de este estudio los análisis de fiabilidad y validez de constructo, los cuales se presentan en cada uno de ellos.

Para recoger la información sobre las metas académicas, se administró el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) de Núñez y González-Pienda (1994), el cual es una traducción al español del elaborado por Hayamizu y Weiner (1991). El cuestionario consta de 20 ítems, agrupados en tres categorías (metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social), con cinco alternativas de respuesta, siendo: 1 nunca, 2 raramente, 3 algunas veces, 4 frecuentemente y 5 siempre. La prueba KMO dio un valor de .826 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < .001$). El Análisis de Componentes Principales arrojó tres factores que explicaban el 61.48% de la varianza total. La fiabilidad mediante α de Cronbach fue de .90 para el total de la escala, un $\alpha = .90$ para la subescala metas de aprendizaje, un $\alpha = .92$ para la subescala metas de logro y un $\alpha = .83$ para la subescala de valoración social.

Para medir las atribuciones causales se utilizó la subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM), la cual forma parte del Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA) (Barca, 2000). La subescala EACM está formada por 24 ítems, agrupados en 7 factores, los cuales se responden mediante cinco alternativas: 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 más de acuerdo que en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. La prueba KMO dio un valor de .802 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < .001$). El Análisis de Componentes Principales arrojó una estructura de siete factores que explicaban el 62.39% de la varianza total. La fiabilidad total, utilizando α de Cronbach, fue de .745. Para cada uno de los siete factores se obtuvieron los siguientes resultados respecto a su fiabilidad: atribución a la capacidad del alto rendimiento académico ($\alpha = .704$), atribución a la suerte del rendimiento académico ($\alpha = .704$), atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico ($\alpha = .745$), atribución al profesorado del bajo rendimiento académico ($\alpha = .699$), atribución a la capacidad del bajo rendimiento académico ($\alpha = .712$), atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico ($\alpha = .687$) y atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico ($\alpha = .701$).

Para recoger información sobre las percepciones del apoyo familiar afectivo, se utilizó una adaptación de la escala de Figuera, Darias y Forner (2003). El instrumento original mide el apoyo familiar afectivo en la realización de estudios universitarios, pero Santana, Feliciano y Jiménez (2016) lo adaptaron para su uso en estudiantes de E.S.O.

La escala contiene cuatro ítems con 4 alternativas de respuesta, siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo. La prueba KMO dio un valor de .748 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < .001$). El Análisis de Componentes Principales generó un solo factor que explicó el 68.32% de la varianza total. El α de Cronbach para esta muestra fue de .72.

Para analizar las variables relacionadas con el nivel socioeconómico, así como las expectativas familiares sobre el rendimiento de sus hijos, se diseñó un cuestionario que recogía información sobre variables sociodemográficas de identificación, nivel de formación del padre y madre, situación laboral del padre y la madre y dos preguntas sobre las expectativas del padre y de la madre respecto al nivel académico a alcanzar por el/la hijo/a.

Procedimiento de recogida de información

En primer lugar, se contactó con los Servicios Sociales de los distintos municipios de Tenerife para solicitar datos sobre los menores en situación de riesgo. Para garantizar algunos datos confidenciales de los menores y sus familias, no fue posible obtener las causas que motivaron la declaración de la situación de riesgo de los estudiantes de la muestra. Con los datos aportados se contactó con las familias de los menores a los cuales se les informó de la finalidad del estudio y se les solicitó su consentimiento para administrar los instrumentos a sus hijos. Los participantes fueron informados del propósito del trabajo y de preservar cualquier dato que pueda identificar su situación o la de sus familias. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera individual, en dependencias sociales de los municipios, fuera del horario escolar, y siempre en presencia del padre o madre del menor. La recogida de información se realizó entre los meses de junio y septiembre de 2016.

Procedimiento de análisis de datos

Para las variables de naturaleza continua se llevaron a cabo, en primer lugar, análisis de correlaciones mediante el coeficiente de Pearson. Posteriormente, con el fin de establecer las diferencias entre los grupos en función de las variables utilizadas se llevó a cabo un MANOVA mediante modelo lineal general, utilizando como variable independiente intersujeto: rendimiento académico (bajo vs. normal/buen rendimiento) y como variables dependientes las metas académicas, atribuciones causales, y apoyo familiar afectivo. Como índice del tamaño del efecto usamos η^2 cuadrado parcial (η^2).

Para las variables de naturaleza categórica se realizaron tablas de contingencias usando χ^2 y los residuos tipificados corregidos, adoptando un intervalo de confianza de .95, por lo que valores superiores a 1.96 e inferiores a -1.96 se interpretaron como significativos. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS (versión 21 para Windows).

Resultados

La Tabla 1 y la Tabla 2 recogen las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por el grupo de BR y NR respectivamente, en las variables: metas académicas (metas de aprendizaje, metas de logro, metas de valoración social), apoyo familiar afectivo y a las atribuciones causales del rendimiento académico.

Tabla 1

Relación entre las variables medidas en el grupo de bajo rendimiento académico

Variables											
	MA	ML	MS	AF	AA	AS	AB	AP	AC	AE	AM
MA	1	.701**	.506**	-.002	.202*	-.259**	.09	-.356**	-.245**	.319**	.001
ML		1	.506**	.223*	.230*	-.346**	.14	-.271**	-.18	.464**	-.134
MS			1	-.061	-.053	-.123	.301**	.135	.194*	.485**	-.055
AF				1	-.085	-.368**	-.24**	-.177	-.219*	-.05	-.169
AA					1	.045	.136	-.182	-.22*	.249**	.289**
AS						1	.173	.429**	.348**	-.188	.529**
AB							1	.182	.283**	.375**	.17
AP								1	.438**	.072	.404**
AC									1	.06	.055
AE										1	-.005
AM											1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .001$. MA: metas de aprendizaje; ML: metas de logro; MS: metas de valoración social; AF: apoyo familiar afectivo; AA: atribución a la capacidad del alto rendimiento; AS: atribución a la suerte del rendimiento; AB: atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento; AP: atribución al profesorado del bajo rendimiento; AC: atribución a la capacidad del bajo rendimiento; AE: atribución al esfuerzo del alto rendimiento; AM: atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento.

Tabla 2

Correlaciones en las variables medidas en el grupo de alto rendimiento académico

Variables											
	MA	ML	MS	AF	AA	AS	AB	AP	AC	AE	AM
MA	1	.241**	.144	.256**	-.11	-.152	-.273**	-.163	-.394**	.219*	-.024
ML		1	-.067	.078	.324**	-.394**	.392**	-.283**	-.226*	.299**	-.075
MS			1	.246**	.067	.306**	-.095	.209*	.228*	.082	.209*
AF				1	.089	.194*	-.03	.097	-.055	.096	.07
AA					1	-.137	.408**	-.192*	-.331**	.465**	-.103
AS						1	-.367**	.435**	.371**	-.314**	.455**
AB							1	-.543**	.054	.259**	-.127
AP								1	.108	-.172	.419**
AC									1	-.368**	.179
AE										1	.145
AM											1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .001$. MA: metas de aprendizaje; ML: metas de logro; MS: metas de valoración social; AF: apoyo familiar afectivo; AA: atribución a la capacidad del alto rendimiento; AS: atribución a la suerte del rendimiento; AB: atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento; AP: atribución al profesorado del bajo rendimiento; AC: atribución a la capacidad del bajo rendimiento; AE: atribución al esfuerzo del alto rendimiento; AM: atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento.

Los resultados del MANOVA mostraron diferencias significativas entre los grupos F (69,162)=38.5 $p<.001$, $\eta^2=.943$. Para averiguar en qué variables se producían las diferencias, realizamos contrastes univariados (ANOVA) para cada una de las variables medidas. Los análisis arrojaron que existían diferencias significativas en todas las variables. Específicamente, como se puede observar en la Tabla 3, el grupo de estudiante en situación de riesgo con BR obtuvo puntuaciones más bajas en las metas académicas, tanto en las metas de aprendizaje, como en las metas de logro y en las de valoración social, así como una menor puntuación en apoyo familiar afectivo.

Respecto a las atribuciones causales del rendimiento académico el grupo de BR se caracterizó por tener puntuaciones más bajas en atribución a la capacidad del alto rendimiento, atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento, atribución al profesorado del bajo rendimiento y atribución al esfuerzo del alto rendimiento. Por el contrario, obtuvo puntuaciones más altas en atribución a la suerte del rendimiento, atribución a la capacidad del bajo rendimiento y atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico.

Tabla 3

Medias, desviaciones típicas y significación de las variables personales en función de los grupos

VARIABLES	Grupos (situación de riesgo)				F (8, 223)	P	η^2
	NR		BR				
	M	DT	M	DT			
METAS ACADÉMICAS							
De aprendizaje	3.25	0.96	2.65	0.95	10.65	<.001	.089
De logro	4.55	0.57	3.7	1.18	7.47	<.001	.17
De valoración social	2.59	1.09	2.57	0.94	5.25	<.001	.000
APOYO FAMILIAR AFECTIVO							
	3.55	0.57	3.1	0.85	7.61	<.001	.086
ATRIBUCIONES CAUSALES							
A la capacidad (alto rendimiento)	3.83	0.94	3.57	1.28	3.8	<.001	.13
A la capacidad (bajo rendimiento)	2.88	1.03	2.97	0.94	1.92	<.05	.000
A la suerte	2.19	0.71	2.51	0.7	4.74	<.001	.051
Al escaso esfuerzo (bajo rendimiento)	3.97	0.68	3.78	0.81	2.91	<.001	.016
Al esfuerzo (alto rendimiento)	4.02	0.63	3.55	0.71	5.96	<.001	.112
Al profesorado (bajo rendimiento)	2.96	0.71	2.85	0.79	4.66	<.001	.000
A la facilidad de las materias (alto rendimiento)	2.98	0.96	3.04	1.02	3.87	<.001	.000

Respecto a las variables categóricas, para el nivel de estudio de los progenitores, en la Tabla 4 se exponen los resultados en función del grupo. Se obtuvieron diferencias significativas para el nivel educativo del padre, pero no para el de la madre. Los residuos tipificados corregidos mostraron que el porcentaje de padres con titulación universitaria fue significativamente mayor en el grupo del alumnado con NR.

Tabla 4

Nivel educativo del padre y de la madre en función de los grupos

Nivel educativo		Grupos (situación de riesgo)	
		NR (%)	BR (%)
Padre	Sin estudios	12.8	17.4
	Graduado escolar	26.5	28.7
	FP	13.7	17.4
	Bachillerato	16.2	18.3
	COU/PAU	12.8	13.9
	Titulación universitaria	17.9	4.3
Madre	Sin estudios	12.8	11.3
	Graduado escolar	28.2	37.4
	FP	8.5	17.4
	Bachillerato	19.7	12.2
	COU/PAU	10.3	5.2
	Titulación universitaria	20.5	16.5

Respecto a la situación laboral del padre y de la madre, se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en ambos progenitores. En el caso de la situación laboral del padre, los residuos tipificados corregidos dieron dos diferencias. El grupo con NR tenía un porcentaje mayor de padres funcionarios, mientras que en el grupo de BR la mayoría de los padres trabajaban por cuenta propia. Respecto a la situación de las madres, los residuos tipificados corregidos fueron coincidentes con los anteriores datos. Fue el grupo con NR las que tenían un mayor porcentaje de madres funcionarias, mientras que en el grupo con BR el porcentaje de madres en situación de desempleo era mayor. (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Situación laboral del padre y de la madre en cada grupo

Situación laboral		Grupos (situación de riesgo)	
		NR (%)	BR (%)
Padre	Ayuda básica	12	10.4
	Desempleado	24.8	17.4
	Pensionista	1.7	1.7
	Funcionario	6	--
	Trabaja por cuenta ajena	43.6	41.7
	Trabaja por cuenta propia	12	28.7

Madre	Ayuda básica	13.7	10.4
	Desempleada	27.4	39.1
	Pensionista	--	1.7
	Funcionaria	8.5	--
	Trabaja por cuenta ajena	41	39.1
	Trabaja por cuenta propia	9.4	9.6

Por último, en la Tabla 6 se muestran los resultados obtenidos en la expectativa de logro que tenían los padres y madres sobre el futuro académico de su hijo/a. En el caso de las expectativas del padre, el análisis estadístico χ^2 no mostró diferencias significativas entre los grupos. Respecto a las expectativas de la madre, sí que encontraron diferencias estadísticas significativas. Según los residuos tipificados corregidos, el grupo de alumnos con NR se caracterizó por tener un porcentaje mayor de madres que tenían expectativas académicas universitarias para sus hijos/as. Mientras que en el grupo de alumnos con BR se observó una predominancia de madres que esperaban que como máximo sus hijos finalicen la E.S.O.

Tabla 6

Expectativas de padres y madres sobre el futuro académico de su hijo o hija

Nivel expectativas		Grupos (situación de riesgo)	
		NR (%)	BR (%)
Padre	E.S.O.	4.3	7
	FP	1.7	7.8
	Bachillerato	2.6	6.1
	Titulación universitaria	71.8	58.3
	No sabe	19.7	20.9
Madre	E.S.O.	2.6	13.9
	FP	4.3	0.9
	Bachillerato	0.9	7
	Titulación universitaria	76.1	54.8
	No sabe	16.2	23.5

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue comprobar las diferencias existentes entre el alumnado de E.S.O., declarado en situación de riesgo, con alto y bajo rendimiento académico según sus variables personales y sociofamiliares. A nivel global, los resultados obtenidos permiten afirmar que existían diferencias entre los estudiantes con NR y BR tanto en las variables personales (metas académicas, atribuciones causales del rendimiento académico y apoyo familiar afectivo) como en las sociofamiliares consideradas

en este trabajo. En contraste con el grupo de estudiantes en riesgo con BR, fueron los estudiantes en riesgo con NR los que presentaron valores más adaptativos para su rendimiento académico en los factores analizados, los cuales pueden estar actuando como factores protectores de su escolarización (Roger, 2014).

De especial relevancia resultaron las relaciones encontradas entre las diferentes variables analizadas en función del rendimiento de estos estudiantes. Las relaciones halladas permiten concluir que en las metas académicas ambos grupos establecieron relaciones parecidas. Por lo que no podemos afirmar que haya un patrón de correlaciones más favorecedor del rendimiento académico. Sin embargo, las relaciones obtenidas en las atribuciones causales permiten afirmar que en el grupo con alto rendimiento se estableció un patrón de relaciones que benefician el aprendizaje y rendimiento académico. El patrón de asociaciones de atribuciones causales con predominio de locus de control interno, encontrado en el alumnado con BR, es muy importante que se fomente también en los alumnos con bajo rendimiento, ya que investigaciones previas realizadas con poblaciones similares a la de este estudio, han mostrado que las personas con un locus de control interno están más capacitadas y más dispuestas a poner en marcha los cambios necesarios para abandonar su situación de riesgo (Juby & Rycraft, 2004). Según estos resultados las atribuciones causales pueden actuar como factor protector de estos estudiantes.

Cuando se analizaron las diferencias entre los estudiantes declarados en riesgo en función de su rendimiento académico en las metas académicas, atribuciones causales, apoyo familiar afectivo y factores sociofamiliares, se encontró que existía un efecto significativo de la condición del grupo, y con un tamaño del efecto altamente significativo (94.3% de la varianza explicada). Los análisis también mostraron que en todas las variables continuas (metas académicas, apoyo familiar afectivo y atribuciones causales) se daban diferencias significativas entre ambos grupos. En función de ello, y descartando aquellas variables que mostraron un tamaño del efecto insignificante, resulta muy importante resaltar que se dieron diferencias con un tamaño del efecto moderado para metas de aprendizaje, apoyo familiar afectivo y atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico, y diferencias con un tamaño del efecto grande para metas de logro y atribución a la capacidad del alto rendimiento académico. Dándose además todas las diferencias en estas variables personales con valores superiores para el grupo de alto rendimiento académico, que se caracterizó, por tanto, por tener mayores metas de aprendizaje y de logro, una mayor percepción de apoyo familiar afectivo y atribución del buen rendimiento académico al esfuerzo y a su propia capacidad. Los resultados encontrados apoyan los hallazgos de otros estudios en los que se ha indagado la relación conjunta entre metas académicas y atribuciones causales como estrategias de mejora del aprendizaje y predictores del rendimiento (Shell & Husman, 2008; Wolters, Fan & Daugherty, 2013).

Respecto a la percepción que tenían estos estudiantes sobre el apoyo que reciben de sus familias, se comprobó que el alumnado con NR se sentía significativamente más apoyado que el grupo con BR. Estos resultados van en la línea de lo encontrado en estudios previos que señalan la importancia del apoyo familiar percibido para el buen rendimiento académico (Córdoba-Caro et al, 2011; Yamamoto & Holloway, 2010). En consecuencia, los resultados de este estudio permiten concluir que, aunque el menor

viva en un contexto familiar y social de riesgo, el que se sienta apoyado por su familia, contribuye a que a nivel académico tenga mayores probabilidades de éxito, tal y como se ha encontrado en otros estudios (Orthner, Jones-Sanpei & Williamson, 2004).

Asimismo, las diferencias encontradas entre los grupos referidas a las variables sociofamiliares reflejaron que el grupo con NR se caracterizó por tener un mayor porcentaje de padres con estudios universitarios, así como padres con una mayor estabilidad laboral (funcionarios) y con madres con expectativas académicas más altas para sus hijos. En cambio, en el grupo con BR se observó que tenían un mayor porcentaje de padres que trabajan por cuenta propia, madres en desempleo y con expectativas académicas más bajas. Sin duda, estos hallazgos evidencian que las situaciones laborales de los padres asociadas a una mayor inestabilidad o precariedad laboral, como el desempleo o ser trabajador autónomo (Laparra, 2006), convierten a estos estudiantes en más vulnerables a la hora de tener éxito académico y no abandonar prematuramente la educación obligatoria (Spera, Wentzel & Matto, 2009). Además apoyan las conclusiones señaladas por otros autores realizadas con estudiantes de la E.S.O, aunque no declarados en situación de riesgo (Córdoba-Caro et al., 2011). En el caso del alumnado declarado en riesgo, reflejan la importancia de su inclusión, ya que pueden servir como base para el desarrollo de acciones o programas con las familias de estos estudiantes. No obstante, es importante señalar que para poder determinar con mayor precisión la influencia de los factores sociales en muestras similares a la de este estudio, futuros trabajos deberían tener en cuenta no solo la situación laboral, sino los ingresos económicos de la unidad familiar como otro factor del nivel social de los padres con incidencia en la situación académica de los estudiantes (Fitzpatrick, McKinnon, Blair & Willoughby, 2014).

Respecto a las expectativas parentales sobre el estudio de sus hijos, aunque solo encontramos diferencias significativas entre los grupos en las expectativas de las madres, los resultados son consistentes y van en la dirección de los obtenidos en otras investigaciones en los que se ha mostrado una contrastada asociación entre las expectativas de los padres y el rendimiento académico (Wood, Kaplan & McLoyd, 2007) ya que la gran mayoría de padres y madres de este estudio esperaban que sus hijos/as alcanzaran el nivel académico más alto.

Tomados en su conjunto estos resultados nos ofrecen indicios de la importancia que recobra en estudiantes declarados en situación de riesgo, identificar los factores personales y sociofamiliares que pueden estar incidiendo en su rendimiento académico. Aunque estos hallazgos no pueden generalizarse a todos los estudiantes declarados en esta situación, y algunas de las limitaciones de este estudio deben ser consideradas en futuros trabajos, dentro de las cuales resaltamos disponer de muestras más amplias, pertenecientes a otros contextos geográficos, abren futuras líneas de investigación e intervenciones educativas en una de las poblaciones escolares que puede presentar mayores indicadores de riesgo de bajo rendimiento y abandono prematuro de los estudios (Berger, 2004).

El hecho de que estos estudiantes finalicen la E.S.O., puede ser en sí mismo un factor protector que les ayude a salir de la situación de riesgo personal y social en la que viven (Roger, 2014). No siempre la escuela cuenta con los medios y recursos para influir o modificar las variables sociofamiliares de estos estudiantes, pero promover en

ellos unas altas metas académicas y unas atribuciones causales del rendimiento asociadas a su propio esfuerzo y capacidad, contribuiría a mitigar la influencia de muchas de las desventajas, asociadas al contexto social o familiar, con las que conviven. Por ello, futuras investigaciones deberían seguir indagando sobre otros posibles factores que permitan determinar y discriminar las diferencias de rendimiento de estos estudiantes. Además, si queremos garantizar una integración social y laboral efectiva en la edad adulta de los menores que se encuentran actualmente en situación de riesgo, hay que abogar por investigaciones que deriven en intervenciones interdisciplinares, con implicación de los servicios sociales, jurídicos y, principalmente educativos, que posibiliten actuaciones específicas en unos estudiantes que por su situación de doble vulnerabilidad (situación de riesgo y bajo rendimiento escolar) se encuentran más desfavorecidos en los centros.

Referencias

- Alderman, M. K. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Berner, A., & Mistry, R. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99, 140-153. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.140
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resilience: A review of the key protective factors. *Child and Family Social Work*, 14(1), 103-114. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x
- Berger, K.S. (2004). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. (6ª Ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage and Family Review*, 43, 14-38. doi: 10.1080/01494920802010140
- Buehler, C., & Gerard, J. M. (2013). Cumulative family risk predicts increases in adjustment difficulties across early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 905-920. doi: 10.1007/s10964-012-9806-3
- Cabanach, R., Valle, A., Herpe, M., Rodriguez, S., Pinero, I., & Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un Cuestionario de Gestión Motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 29-47. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/249>
- Chen, W., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *Journal of Educational Research*, 103, 53-62. doi: 10.1080/00220670903231250

- Closas, A., Sanz, M., & Ugarte, M. (2011). An explanatory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 19-38. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1142/782>
- Córdoba-Caro, L., Preciado, V., Pérez, L., Carrizosa, M., & Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/110361/126942>
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- De la Orden, D. & González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 573-599. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98261>
- Dweck, C., & Elliot, D. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (vol. IV, pp. 643-691) Nueva York: Wiley.
- Entwistle, N. & Kozéki, B. (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying and attainment among british and hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137.
- Figuera, P., Darias, I. & Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99251>
- Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction*, 30, 25-21. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.11.003
- Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood. *Family Relations*, 61, 728-741. doi: 10.1111/j.1741-3729.2012.00733.x
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test Dweck' model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234. doi <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>
- Jackson, S., Ajayi, S., & Quigley, M. (2003). *By Degrees: The first year*. Londres: National Children's Bureau and the Frank Buttle Trust.
- Juby, C., & Rycraft, J. R. (2004). Family preservation strategies for families in poverty. *Families in Society*, 85(4), 581-587. doi: <http://dx.doi.org/10.1606/1044-3894.1847>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, 295
- Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado de 23 de julio de 2015, 175.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado de 29 de julio de 2015, 180.

- Laparra, M. (2006). *La construcción del empleo precario: dimensiones, causas y tendencias de la precariedad laboral*. Madrid: Caritas Española y Fundación Foessa.
- Martínez, R. A., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146. Recuperado de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/issue/viewFile/1033/131>
- McKenzie, K., Gow, K., & Schweitzer, R. (2004). Exploring first-year academic achievement through structural equation modelling. *Higher Education Research & Development*, 23(1), 95-112. doi: <https://doi.org/10.1080/0729436032000168513>
- McLoyd, V.C., Kaplan, R., Purtell, K., Bagley, E., Hardaway, C., & Smalls, C. (2009). Poverty and socioeconomic disadvantage in adolescence. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3ª ed., vol. 2, pp. 444-491). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9780470479193.adlpsy002014
- Meece, J. L., Anderman, E.L., & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *American Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Mistry, R., White, E., Benner, A., & Huynh, V. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 826-838. doi: 10.1007/s10964-008-9300-0
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. doi: 10.15517/revedu.v33i2.510
- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento escolar*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Oliva, A., Jiménez, J. M., Parra, A., & Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 53-62. doi: 10.5944/rppc.vol13.num.1.2008.4050
- Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., & Williamson, S. (2004). The resilience and strengths of low-income families. *Family Relations*, 53(2), 159-167. doi: 10.1111/j.0022-2445.2004.00006.x
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. Recuperado de <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>
- Rao N., Moely B., & Sachs J. (2000). Motivational Beliefs, Study Strategies, and Mathematics Attainment in High- and Low-Achieving Chinese Secondary School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 25(3), 287-316. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1003>
- Rogero, J. (2012). El fracaso escolar, causas y alternativas. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 21, 9-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832080>
- Rogero, J. (2014). Éxito escolar – Éxito social y los excluidos del éxito. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 36-52. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/144>

- Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2013). The sense of personal control: Social structural causes and emotional consequences. En C. S. Anshensel, J. C. Phelan & A. Bierman (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health* (pp. 379-402). Países Bajos: Springer.
- Roy, A.L., & Raver, C.C. (2014). Are all risks equal? Early experiences of poverty-related risk and children's functioning. *Journal of Family Psychology, 28*(3), 391-400. doi: 10.1037/a0036683
- Santana, L., Feliciano, L., & Jiménez, A. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación, 372*, 35-62. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314
- Schoon, I., Bynner, J., Joshi, H., Parson, S., Wiggins, R., & Sacker, A. (2002). The influence of context, timing, and duration of risk experiences for the passage from childhood to midadulthood. *Child Development, 73*(5), 1486-1504. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00485>
- Serna, C., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. *Bits: Boletín informativo trabajo social, 13*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/219419>
- Shell, D. F., & Husman, J. (2008). Control, Motivation, Affect, and Strategic Self-Regulation in the College Classroom: A Multidimensional Phenomenon. *A Journal of Educational Psychology, 100*(2), 443-459. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.443
- Spera, C., Wentzel, K., & Matto, H. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 1140-1152. doi: 10.1007/s10964-008-9314-7
- Stein, M., & Munro, E. R. (2008). Comparative exploration of care leavers transitions to adulthood: An introduction. En M. Stein & E.R. Munro (Eds.), *Young people's transitions from care to adulthood International research and practice* (pp.11-21). Londres: Jessica Kingsley
- Whipple, S.S., Evans, G.W., Barry, R.L., & Maxwell, L.E. (2010). An ecological perspective on cumulative school and neighborhood risk factors related to achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(6), 422-427. doi: 10.1016/j.appdev.2010.07.002
- Wolters, C. A., Fan, W., & Daugherty, S. G. (2013). Examining Achievement Goals and Causal Attributions Together as Predictors of Academic Functioning. *The Journal of Experimental Education, 81*(3), 295-321. doi: 10.1080/00220973.2012.700498
- Wood, D., Kaplan, R., & McLoyd, V.C. (2007). Gender Differences in the Educational Expectations of Urban, Low-Income African American Youth: The Role of Parents and the School. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(4), 417-427. doi: 10.1007/s10964-007-9186-2.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review, 22*, 189-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z.

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2017.

Fecha de revisión: 18 de septiembre de 2017.

Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2018.

Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria

School Adjustment and Academic Self-concept in Secondary Education

Oihane Fernández-Lasarte*, Eider Goñi**, Igor Camino*** y Miren Zubeldia****

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco (España)

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco (España)

***Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco (España)

****Conservatorio Profesional de Música Ataulfo Argenta de Santander (España)

Resumen

El ajuste escolar es un factor prioritario a considerar para comprender y dar una respuesta psicoeducativa a los crecientes problemas de fracaso escolar, absentismo y convivencia en las aulas. Por su parte, el autoconcepto juega un papel decisivo en el ajuste del alumnado. Los objetivos de este estudio son analizar la relación entre las dimensiones académica y global del autoconcepto y las escalas del ajuste escolar; examinar las diferencias en el ajuste escolar, así como en el autoconcepto académico y global, según el sexo y la edad del alumnado; y comprobar la capacidad explicativa del dominio académico y global del autoconcepto sobre el ajuste escolar. En el estudio participan 1468 estudiantes entre 12 y 17 años ($M= 14.03$; $D.T.= 1.36$), 51% mujeres y 49% hombres. Se emplean la Escala Breve de Ajuste Escolar –EBAE– y el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional –AUDIM–. El autoconcepto mantiene relaciones significativas con el ajuste escolar. Por otra parte, las mujeres informan de un mayor ajuste escolar y autoconcepto académico verbal, mientras que los hombres perciben un mayor autoconcepto académico matemático y global. Además, el autoconcepto y el ajuste escolar son mayores en la adolescencia temprana que en la adolescencia media. Por último,

Correspondencia: Oihane Fernández-Lasarte, oihane.fernandezl@ehu.eus, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco.

el autoconcepto académico y global tienen una capacidad predictiva grande-moderada sobre las dimensiones del ajuste escolar, siendo destacable la influencia del autoconcepto académico sobre el rendimiento escolar.

Palabras clave: ajuste escolar; rendimiento escolar; autoconcepto académico; educación secundaria.

Abstract

School Adjustment is considered to be an outstanding factor in order to understand and give a psychoeducational response to the growing problems of academic failure, truancy and cohabitation in the classroom. Self-concept has likewise an essential role in students' adjustment. The aims of this study are to analyse the relationship among Academic and Global dimensions of Self-concept and School Adjustment's scales; to examine the differences in School Adjustment, as well as in Academic and Global Self-concept, according to the students' gender and age; and to check predictive ability of Academic and Global Self-concept on School Adjustment. 1468 students participated in this study between 11 and 17 years of age ($M=14.03$; $SD=1.36$), 51% women and 49% men. The Brief Scale of School Adjustment (EBAE) and the Multidimensional Self-Concept Questionnaire (AUDIM) were implemented. The School Adjustment keeps significant relationships with the Self-concept. Furthermore, women have been considered to have a larger School Adjustment and Academic Self-concept in oral skills, while men perceive better the Mathematic and Global Self-concept. Besides, the Self-concept and the School Adjustment are larger in the early adolescence than in the middle adolescence. Finally, the Academic and Global Self-concept have a high and moderate predictive ability about the School Adjustment's dimensions, and the Academic Self-concept a remarkable influence regarding the academic achievement.

Keywords: school adjustment; school performance; academic self-concept; secondary education.

Introducción

El ajuste escolar es definido como la competencia que necesita el alumnado para afrontar las tareas escolares exitosamente o como su capacidad de adaptación a las demandas cognitivas e interpersonales de la escuela (Ladd, 1989; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga & Galende, 2016). El ajuste escolar representa el grado en el que el alumnado se percibe satisfecho, integrado y comprometido con la escuela (Azpiazu, Esnaola & Ros, 2014). Si bien en la literatura científica no existe acuerdo en su conceptualización, se acepta su estructura multidimensional. El alumnado muestra su ajuste escolar a través del rendimiento académico, las expectativas de continuar con los estudios y el comportamiento con los iguales y el profesorado (Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa & Villarreal-González, 2010; Rodríguez-Fernández, Droguett & Revuelta, 2012). Las expectativas académicas se relacionan con el ajuste escolar y el logro académico (Kiuru, Aunola, Vuori & Nurmi, 2007), y las relaciones del alumnado con los iguales y el profesorado influyen en el ajuste escolar (Ladd, Kochenderfer-Ladd & Rydell, 2011). Por tanto, se deben favorecer el rendimiento, las expectativas y la calidad de las relaciones entre el alumnado y el profesorado

para erradicar el abandono escolar (Cava, Povedano, Buelga & Musitu, 2015). En el rendimiento académico influyen factores socio-contextuales y personales como el autoconcepto (Lee & Shute, 2010).

El autoconcepto es una variable crucial en el ajuste del alumnado, por lo que alcanzar un autoconcepto positivo, o que el alumnado logre una imagen equilibrada de su propia persona, debe ser un objetivo prioritario de la educación y los programas de intervención (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008). La revisión científica muestra la imprecisión en su definición. El autoconcepto es definido formalmente en la década de los 70 como “la percepción que una persona tiene sobre sí misma, formada a partir de las experiencias y relaciones con el medio, donde juegan un papel importante los refuerzos ambientales y los otros significativos” (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, p. 411). Asimismo, en el modelo de Shavelson et al. (1976) se acepta la naturaleza multidimensional y jerárquica del autoconcepto: el autoconcepto general en la cúspide y en un nivel inferior el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico –emocional, social y físico–. En la actualidad, el modelo de autoconcepto académico más aceptado incluye el autoconcepto matemático y el autoconcepto verbal (Marsh, 1986, 1990; Marsh et al., 2014, 2015; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh, Smith & Barnes, 1985).

En la investigación científica se asumen las influencias de variables psicológicas como el autoconcepto en el éxito escolar y el rendimiento académico (Stankov & Lee, 2014). Existe evidencia empírica de que a mayor autoconcepto académico mayor logro académico (Marsh & Martin, 2011). El autoconcepto general tiene capacidad explicativa sobre el ajuste escolar, pero destaca la mayor influencia de la dimensión académica del autoconcepto (Antonio-Agirre, Azpiazu, Esnaola & Sarasa, 2015; Huang, 2011). Diversos estudios informan del poder predictivo del autoconcepto académico sobre el ajuste escolar (Rodríguez-Fernández, Droguett & Revuelta, 2012) y el rendimiento académico (Costa & Taberner, 2012; Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso & Muñiz, 2014). En cuanto a las expectativas académicas, existe investigación que muestra su efecto sobre el logro educativo y su relación con el autoconcepto académico (Mortimer, Zhang, Wu, Hussemann & Johnson, 2017). Respecto a los problemas en la escuela, se relacionan de forma negativa con el autoconcepto global y académico, y el autoconcepto global tiene capacidad predictiva sobre ellos (Garaigordobil, Durá & Pérez, 2005). Se observa un menor número de estudios sobre las expectativas académicas y los problemas de integración escolar.

Hay evidencias de que las chicas muestran mayor ajuste en la escuela: rendimiento, integración, relación con iguales y profesorado, y expectativas académicas (Antonio-Agirre et al., 2015; Fuentes, Alarcón, Gracia & García, 2015; Heras & Navarro, 2012). Las investigaciones también sugieren que el ajuste escolar y el rendimiento académico disminuyen en la adolescencia media (Antonio-Agirre et al., 2015; Hernando, Oliva & Pertegal, 2013; Ibabe, 2016). No obstante, existen investigaciones con resultados no concluyentes respecto a las expectativas académicas y los problemas de integración: o bien no existen diferencias significativas en función de la edad (Antonio-Agirre et al., 2015), o bien la conducta disruptiva aumenta en la educación secundaria (Fuentes et al., 2015).

Igualmente, los resultados son dispares respecto al autoconcepto en función del sexo durante la adolescencia. Por un lado, el autoconcepto general podría ser mayor

en los chicos (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala & Revuelta, 2016). Asimismo, existen diferencias sexuales en la educación secundaria relacionadas con un mayor logro y autoconcepto académico matemático por parte de los chicos, así como un logro y autoconcepto académico verbal superior en las chicas (Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández & Goñi, 2015; Vicent et al., 2015). Sin embargo, no siempre se encuentran diferencias significativas en función del sexo en cuanto al autoconcepto global (Garaigordobil, Cruz & Pérez, 2003; Garaigordobil et al., 2005) y el autoconcepto académico (Costa & Taberner, 2012; Garaigordobil et al., 2003; Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2016; Vicent et al., 2015), o las diferencias son favorables a las mujeres (Fuentes et al., 2015; Garaigordobil et al., 2005; Malo, Bataller, Casas, Gras & González, 2011; Matalinares et al., 2005) o a los hombres (García & Musitu, 2009). Además, el autoconcepto general y académico disminuyen en la adolescencia media con respecto a la adolescencia temprana (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros & Antonio-Agirre, 2017; Vicent et al., 2015) y se recuperan en la adolescencia tardía (Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2016).

Objetivos e hipótesis

Este estudio tiene tres objetivos: 1) analizar las relaciones entre el autoconcepto –académico y global– y las dimensiones del ajuste escolar –rendimiento escolar, expectativas académicas, problemas de integración y ajuste escolar global–; 2) comprobar si existen diferencias en el autoconcepto y el ajuste escolar en función del sexo y la edad; 3) examinar la capacidad predictiva del autoconcepto sobre el ajuste escolar.

Se formulan las siguientes hipótesis: a) hay relaciones significativas entre las dimensiones del autoconcepto y las escalas del ajuste escolar; b) existen diferencias en el autoconcepto académico y global, así como en el ajuste escolar del alumnado adolescente en función del sexo y la edad; c) el autoconcepto académico y global predicen el ajuste escolar.

Método

Participantes

En la investigación participan 1468 estudiantes (49% hombres y 51% mujeres) con edades comprendidas entre 12 y 17 años ($M=14.03$; $DT=1.36$), pertenecientes a 9 centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), seleccionados aleatoriamente, entre los cuales 5 son públicos y 4 privados concertados. El alumnado se divide en dos grupos: 12-14 años (60%), adolescencia temprana, y 15-17 años (40%), adolescencia media. Los valores perdidos así como los outliers son eliminados.

Instrumentos

El Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) (Fernández-Zabala et al., 2015) tiene 33 ítems y 5 opciones de respuesta (de 1= *falso* a 5= *verdadero*) para medir 5 escalas:

- *Autoconcepto general* (5 ítems). Es la autopercepción global de la persona. Incluye ítems como “me siento feliz” o “me siento una persona afortunada”.
- *Autoconcepto físico* (8 ítems). Es la autopercepción de las habilidades y cualidades para la actividad física y el deporte, la condición y la forma física, la apariencia física y la satisfacción con la propia imagen corporal, y la fuerza física.
- *Autoconcepto personal* (8 ítems). Es la percepción de la propia integridad como persona en la que se puede confiar, la estabilidad emocional, la independencia de las otras personas y la autorrealización o el logro de metas.
- *Autoconcepto social* (4 ítems). Es la percepción de la contribución personal al orden social establecido y las propias capacidades en las situaciones sociales.
- *Autoconcepto académico* (8 ítems). Es la percepción del sujeto como estudiante en las asignaturas relacionadas con lo verbal y lo matemático.

Para analizar el autoconcepto, en esta investigación se emplean la dimensión académica –general, verbal y matemática– y la medida global, la puntuación media de las 5 escalas.

El AUDIM presenta una consistencia interna con los sujetos de este estudio para todos los ítems de $\alpha = .85$, así como para los ítems del *autoconcepto académico verbal* de $\alpha = .81$, *autoconcepto académico matemático* de $\alpha = .79$ y *autoconcepto académico* de $\alpha = .77$. Las puntuaciones originales en la validación del cuestionario respecto a los ítems de autoconcepto académico verbal y matemático oscilan entre .77 y .79, y el alfa de la escala total es .77.

Para evaluar el ajuste escolar se utiliza la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) (Moral de la Rubia et al., 2010). Este instrumento presenta 10 ítems con formato Likert de 6 rangos de respuesta (desde 1= *completamente en desacuerdo* hasta 6= *completamente de acuerdo*) para evaluar tres dimensiones:

- *Rendimiento escolar* (3 ítems). Mide la autoeficacia percibida como buen estudiante, la motivación intrínseca en la realización del trabajo escolar junto con los buenos resultados académicos.
- *Expectativas académicas* (2 ítems). Se refieren a la planificación y el interés de la persona en continuar con sus estudios.
- *Problemas de integración* en la escuela (5 ítems). Son situaciones que implican riesgo de inadaptación escolar, debido a dificultades con el profesorado y el alumnado, como burlas y rechazo, así como por aburrimiento.

Además, el instrumento de medida permite obtener una puntuación para el ajuste escolar global percibido. En este estudio se examinan las tres dimensiones y la medida global.

La fiabilidad en la versión de validación de la escala es: $\alpha = .85$ en *expectativas académicas*, $\alpha = .84$ en *problemas de integración*, $\alpha = .78$ en *rendimiento escolar* y $\alpha = .79$ en la escala total. La consistencia obtenida con los datos de este estudio es: $\alpha = .75$ en *rendimiento escolar*, $\alpha = .47$ en *expectativas académicas*, $\alpha = .63$ en *problemas de integración* y $\alpha = .72$ en *ajuste escolar global*.

Procedimiento

Los participantes son seleccionados por muestreo aleatorio estratificado, es decir, se eligen al azar algunos centros del listado oficial de la Consejería de Educación, así como los grupos de edad en cada uno de ellos. Se contacta con los centros para presentar la investigación al equipo de dirección, orientación y profesorado y se les solicita su participación voluntaria, acordando comunicarles los resultados al finalizar el estudio. Una vez obtenida la aprobación por parte del centro, se pide el consentimiento por escrito a las familias del alumnado menor de edad. Las investigadoras se encargan de administrar la batería de cuestionarios en formato papel, una vez obtenido el permiso de los progenitores o tutores/as, quienes reciben la explicación de la investigación vía carta. En todos los casos se solicita la participación voluntaria por parte del alumnado y se garantiza el anonimato para conseguir la sinceridad en las respuestas. Además, se sigue el procedimiento de ciego único, a través del cual los sujetos desconocen los objetivos del estudio para disminuir las expectativas, la reactividad y la deseabilidad social. Asimismo, la administración simultánea a toda una misma clase en horario lectivo pretende asegurar la homogeneidad e igualdad de condiciones. Las investigadoras están presentes durante la cumplimentación del dossier de cuestionarios para aclarar las dudas al alumnado y asegurar la total cumplimentación de las pruebas. El periodo de tiempo estimado no supera los 30 minutos para evitar el cansancio del alumnado participante.

Análisis de datos

Este estudio es de tipo comparativo, su diseño es transversal, es decir, en él se utilizan participantes de una misma cultura que pertenecen a distintos grupos naturales y son evaluados en un momento temporal concreto en más de una variable dependiente (Ato, López & Benavente, 2013).

Los análisis estadísticos se realizan mediante el programa SPSS versión 24. Primeramente, se comprueban los supuestos de normalidad y homocedasticidad del modelo lineal general: la mayoría de las escalas incumplen la normalidad y existen grupos heterogéneos. No obstante, los histogramas permiten comprobar el ajuste de los puntos al eje de normalidad y los índices de asimetría y curtosis reflejan que la mayoría de las variables no exceden el valor $|1|$ e incluso las dimensiones que lo exceden no suponen una asimetría grave $|2|$ ni una curtosis severa $|3|$ (Chok, 2010; West, Finch & Curran, 1995). Por consiguiente, se decide emplear pruebas paramétricas, puesto que son pruebas robustas aún cuando no existe violación grave de los supuestos (Chok, 2010; Montilla & Kromrey, 2010). Además, los niveles de tolerancia y los factores de inflación de varianza garantizan la ausencia de colinealidad entre las variables regresoras. Asimismo, es posible asumir la normalidad y la homocedasticidad de los residuos mediante la inspección visual de los histogramas, los gráficos P-P normal y los diagramas de dispersión, así como a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov. Por todo ello se opta por emplear el análisis de regresión.

En primer lugar, se procede con las correlaciones bivariadas de Pearson, que permiten comprobar si la asociación lineal entre las dimensiones de las variables

autoconcepto y ajuste escolar es estadísticamente significativa, así como su fortaleza y dirección. A continuación, los estadísticos descriptivos de comparación de medias, concretamente la prueba *t* de *student* permite analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables objeto de estudio, esto es, en el autoconcepto –académico y global– y en el ajuste escolar –rendimiento escolar, expectativas académicas, problemas de integración y ajuste escolar global– en función del sexo y la edad. Finalmente, la regresión lineal múltiple, método de pasos sucesivos, proporciona información sobre la dependencia entre las variables, es decir, en qué medida las dimensiones del ajuste escolar pueden estar explicadas por las dimensiones del autoconcepto.

Resultados

Relaciones entre el autoconcepto académico y global con el ajuste escolar

Los coeficientes de correlación de Pearson del autoconcepto global y académico –verbal y matemático– con el ajuste escolar –rendimiento académico, expectativas académicas, problemas de integración y ajuste escolar global–, así como la fiabilidad de cada factor son mostrados en la tabla 1.

Tabla 1

Correlaciones bivariadas entre las variables y alphas de cada factor

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autoconcepto académico	-							
2. Autoconcepto académico verbal	.769*	-						
3. Autoconcepto académico matemático	.807*	.243*	-					
4. Autoconcepto global	.686*	.492*	.586*	-				
5. Rendimiento escolar	.641*	.536*	.477*	.490*	-			
6. Expectativas académicas	.290*	.273*	.188*	.217*	.361*	-		
7. Problemas de integración	-.261*	-.241*	-.173*	-.330*	-.303*	-.178*	-	
8. Ajuste escolar global	.550*	.482*	.389*	.495*	.770*	.584*	-.777*	-
Alpha de Cronbach	.77	.81	.79	.85	.75	.47	.63	.72

Nota: N= 1468; gl= N-2.

**p* < .01.

Los coeficientes de correlación de Pearson sugieren que todas las asociaciones entre las dimensiones del autoconcepto y el ajuste escolar son estadísticamente significativas y positivas, excepto las de la escala problemas de integración, que son negativas. Por tanto, a mayor autoconcepto académico y global, mayores rendimiento escolar, expectativas

académicas y ajuste escolar global, y menores problemas de integración; y viceversa, a menor autoconcepto, menores rendimiento escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global, y mayores problemas de integración escolar. Respecto a la intensidad, destacan las conexiones con mayor fuerza entre: el autoconcepto académico –general, verbal y matemático– con el rendimiento escolar y el ajuste escolar global, y el autoconcepto global con el ajuste escolar global y el rendimiento escolar.

Autoconcepto académico, autoconcepto global y ajuste escolar: diferencias en función del sexo y la edad

Con el propósito de estudiar las diferencias del autoconcepto y el ajuste escolar en función del sexo y la edad, se realiza la prueba *t* de *student* para muestras independientes, cuyos resultados se presentan en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

Autoconcepto académico y global en función del sexo y la edad

Dimensiones	Sexo	n	M	DT	t	p	<i>d</i>_{Cohen}
Autoconcepto Académico	Hombre	710	3.56	0.74	3.26	.001***	0.170
	Mujer	753	3.43	0.77			
Autoconcepto académico verbal	Hombre	710	3.45	0.93	-2.24	.025*	0.117
	Mujer	753	3.56	0.91			
Autoconcepto académico matemático	Hombre	710	3.67	0.91	7.14	.000***	0.375
	Mujer	753	3.30	1.04			
Autoconcepto global	Hombre	710	3.71	0.42	10.24	.000***	0.535
	Mujer	753	3.47	0.45			
Dimensiones	Edad	n	M	DT	t	p	<i>d</i>_{Cohen}
Autoconcepto académico	12-14	882	3.59	0.76	6.22	.000***	0.348
	15-17	578	3.34	0.72			
Autoconcepto académico verbal	12-14	882	3.58	0.90	3.75	.000***	0.196
	15-17	578	3.39	0.94			
Autoconcepto académico matemático	12-14	882	3.60	0.92	5.65	.000***	0.342
	15-17	578	3.29	1.08			
Autoconcepto global	12-14	882	3.62	0.45	3.91	.000***	0.205
	15-17	578	3.53	0.45			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres únicamente en el autoconcepto académico verbal. En el resto de dimensiones del autoconcepto –global, académica y académica matemática– las puntuaciones son mayores en los hombres. Además, los análisis revelan que la diferencia de medias alcanza la significación estadística en todas las escalas del autoconcepto –global, aca-

démica, académica verbal y académica matemática– a favor de la adolescencia temprana, que comprende los 12-14 años. El tamaño del efecto es pequeño, excepto en el autoconcepto global en función del sexo, donde es moderado.

Tabla 3

Ajuste escolar en función del sexo y la edad

Dimensiones	Sexo	N	M	DT	t	p	d_{Cohen}
Rendimiento escolar	Hombre	710	11.49	3.17	-3.63	.000***	0.190
	Mujer	753	12.09	3.11			
Expectativas académicas	Hombre	710	10.20	2.13	-5.85	.000***	0.313
	Mujer	753	10.80	1.83			
Problemas de integración	Hombre	710	10.33	3.80	4.02	.000***	0.210
	Mujer	753	9.54	3.66			
Ajuste escolar global	Hombre	709	46.36	6.65	-5.88	.000***	0.310
	Mujer	753	48.35	6.24			
Dimensiones	Edad	N	M	DT	t	p	d_{Cohen}
Rendimiento escolar	12-14	882	12.28	3.09	7.41	.000***	0.388
	15-17	578	11.06	3.10			
Expectativas académicas	12-14	882	10.51	2.01	0.07	.942	0.004
	15-17	578	10.51	1.98			
Problemas de integración	12-14	882	9.97	3.84	0.78	.434	0.043
	15-17	578	9.82	3.59			
Ajuste escolar global	12-14	881	47.83	6.57	3.13	.002**	0.174
	15-17	578	46.75	6.34			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

La tabla 3 evidencia la existencia de diferencias significativas entre ambos sexos favorables a las mujeres en todas las escalas del ajuste escolar: mayor rendimiento escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global, y menores problemas de integración. Por otro lado, las diferencias son estadísticamente significativas a favor de la adolescencia temprana, representada por el grupo entre 12 y 14 años, en las escalas de rendimiento y ajuste escolar global. Sin embargo, en las escalas de expectativas académicas y problemas de integración escolar las diferencias en función de la edad no resultan estadísticamente significativas. Por último, el tamaño del efecto es siempre pequeño.

Predicción del autoconcepto académico y global sobre el ajuste escolar

La regresión lineal múltiple permite conocer el efecto del autoconcepto académico y el autoconcepto global sobre las dimensiones del ajuste escolar (ver tabla 4). Se toman como variables explicativas las dimensiones académica general y global del autoconcepto.

Tabla 4

Capacidad predictiva del autoconcepto académico y global sobre el ajuste escolar

Variable predictora	R ²	ΔR ²	Error típico	Constante	β	t
Rendimiento escolar (F= 520.27***)						
Autoconcepto académico	.410	.410	2.42	2.44	.575	20.96***
Autoconcepto global	.415	.414	2.41	.99	.096	3.49***
Expectativas académicas (F= 134.91***)						
Autoconcepto académico	.084	.084	1.91	7.82	.290	11.62***
Problemas de integración (F= 179.15***)						
Autoconcepto global	.109	.108	3.54	19.75	-.330	13.38***
Ajuste escolar global (F= 357.57***)						
Autoconcepto académico	.302	.302	5.44	30.81	.397	13.48***
Autoconcepto global	.328	.327	5.34	23.92	.222	7.54***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En el modelo de predicción del rendimiento escolar son introducidas como variables explicativas, primeramente, el autoconcepto académico y, en segundo lugar, el autoconcepto global. Asimismo, el coeficiente beta estandarizado indica que el mayor peso explicativo sobre el rendimiento lo ejerce el autoconcepto académico. Por su parte, el coeficiente de determinación ajustado informa de un porcentaje de varianza explicada grande en el rendimiento escolar, concretamente, del 41.4%. Respecto a las expectativas académicas, solo el autoconcepto académico tiene capacidad predictiva, con un menor peso y un porcentaje de varianza explicada inferior de 8.4%. En cuanto a los problemas de integración, la única variable predictora es el autoconcepto global, con un peso mayor que en el modelo anterior, acercándose en mayor grado a tener un poder explicativo moderado, prediciendo el 10.8% de la varianza. Por último, en el ajuste escolar global se repite el patrón del primer modelo relativo al rendimiento escolar, es decir, coinciden los factores que son introducidos en el modelo y el orden de importancia: el autoconcepto académico y el autoconcepto global. La dimensión académica del autoconcepto es nuevamente la que mayor fuerza predictiva demuestra en comparación con el autoconcepto global, y entre ambos tienen una capacidad explicativa grande del 32.7% de la varianza del ajuste escolar global. Así, los modelos del rendimiento escolar y el ajuste escolar global son efectivos, mientras que los de las expectativas académicas y los problemas de integración no son muy efectivos.

Discusión y conclusiones

Los resultados apoyan la primera y la tercera hipótesis, que formulan la existencia de relaciones significativas entre el autoconcepto y el ajuste escolar así como la capa-

cidad predictiva del primero sobre el segundo. Las investigaciones previas sustentan la mayor correlación y la capacidad predictiva del autoconcepto académico sobre el ajuste escolar, en especial sobre el rendimiento escolar (Costa & Taberner, 2012; Veas, Gilar & Miñano, 2016) y, con menor peso, sobre las expectativas académicas (Antonio-Agirre et al., 2015), mientras que, sobre los problemas de integración, es el autoconcepto global el más influyente. Los modelos predictivos del rendimiento y el ajuste escolar global resultan efectivos; sin embargo, en las expectativas académicas y los problemas de integración los modelos no son muy efectivos al igual que en otros trabajos (Antonio-Agirre et al., 2015).

Los resultados también están en consonancia prácticamente en su totalidad con la segunda hipótesis, puesto que existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo y la edad en el ajuste escolar y en el autoconcepto. El mayor ajuste escolar en las chicas concuerda con estudios previos que apoyan la influencia positiva de ser chica sobre el rendimiento académico (Veas et al., 2016), lo cual podría deberse al mayor tiempo que dedican al estudio y a las tareas escolares, demostrando así la relevancia del trabajo y la motivación para el logro escolar (Hernando, Oliva & Pertegal, 2012, 2013). Asimismo, los resultados sugieren el descenso del ajuste escolar en la adolescencia (Lee & Chung, 2016), que podría atribuirse a la etapa vulnerable que esta representa (Feldman, 2007), caracterizada por problemas de regulación del afecto y el comportamiento (Steinberg, 2005), y cambios en los hábitos saludables que afectan al rendimiento: descenso de la actividad física y el deporte, incremento del tiempo dedicado a las amistades y el consumo de sustancias (Hernando et al., 2013), y sueño retrasado debido a horas tardías al acostarse entre semana y fines de semana (Hysing, Harvey, Linton, Askeland & Sivertsen, 2016). Además, esta disminución del rendimiento podría tener relación con la obligatoriedad de la educación durante este tramo de la adolescencia, que implica una mayor presión académica (Hernando et al., 2012). La participación en actividades de tiempo libre podría funcionar como antídoto contra el bajo rendimiento y el estrés en la escuela (Badura et al., 2016).

Sin embargo, la segunda hipótesis no se cumple del todo, al no ser significativas las diferencias en las expectativas académicas y los problemas de integración escolar en función de la edad, coincidiendo con datos previos (Antonio-Agirre et al., 2015).

La adolescencia es una etapa en la que también se resiente el autoconcepto general y todas sus dimensiones (Fernández-Zabala & Sarasa, 2015). El deterioro del autoconcepto académico durante la educación secundaria también podría deberse al aumento de presión en las evaluaciones (Liu & Wang, 2005). Asimismo, el presente trabajo pretende esclarecer las discrepancias observadas en el autoconcepto en función del sexo, que podrían deberse a la diversidad de edades, procedencias de las muestras e instrumentos empleados en los estudios (Garaigordobil, Pérez & Mozaz, 2008). En esta investigación, los chicos informan de un mayor autoconcepto global, al igual que otros estudios (García & Musitu, 2009). Además, los chicos manifiestan un autoconcepto académico general y matemático superior, mientras que las chicas perciben un mayor autoconcepto académico verbal, también en la línea de otros trabajos (Fernández-Zabala et al., 2015; Vicent et al., 2015). Es destacable la posible influencia del estereotipo sexual, que favorece y predispone a las mujeres hacia las asignaturas

de Lengua (Costa & Taberero, 2012). Igualmente, el estereotipo sexual que atribuye a los hombres una mayor capacidad hacia las matemáticas podría beneficiarles y, por contra, generar inseguridad en las mujeres en detrimento de su motivación y rendimiento hacia las áreas de matemáticas y ciencias (González-Pienda et al., 2012). En definitiva, la investigación evidencia el efecto de los estereotipos de género por parte de las familias y el profesorado sobre el autoconcepto y el rendimiento del alumnado, siendo más favorables a los chicos (Igbo, Onu & Obiyo, 2015).

Por lo tanto, en base a los resultados de esta investigación, se plantea como implicación educativa reforzar el autoconcepto académico para mejorar el ajuste escolar y el rendimiento. A su vez, resulta necesario desarrollar programas de intervención que involucren a toda la comunidad educativa con el propósito de trabajar el estereotipo sexual, tomar conciencia de la influencia del mismo y dotar de estrategias para conseguir una sociedad más equitativa. Además, es preciso prestar atención a la adolescencia media, puesto que es un periodo evolutivo altamente susceptible al desajuste escolar. La ciencia avala la importancia de prestar atención a los cambios de etapa y centro educativo, puesto que las intervenciones educativas pueden prevenir y disminuir el impacto negativo que tiene lugar durante la transición a la educación secundaria, logrando así una menor caída del autoconcepto (Coelho, Marchante & Jimerson, 2017). Otra aportación de este trabajo podría ser la importancia de inculcar valores de esfuerzo y trabajo, en base a que el rendimiento tiene un gran peso dentro del ajuste escolar. También resulta prioritario continuar con la investigación sobre el ajuste escolar, con el fin de ofrecer un modelo óptimo, que, además del rendimiento, integre indicadores de calidad explicativa, y arroje luz sobre su relación con las diferentes variables (Cava et al., 2015).

De hecho, entre las limitaciones de este estudio, cabe destacar la baja consistencia interna de las subescalas expectativas académicas e integración escolar por debajo de .65, valor recomendado por Nunnally (1976) como mínimamente aceptable. Podría estar en riesgo la validez interna de los resultados obtenidos en las citadas subescalas.

Además, como investigaciones futuras, se plantea la necesidad de incluir otras variables educativas, como la implicación escolar, y atender las variables contextuales, como el apoyo del profesorado, familiar y de los iguales, para avanzar en el conocimiento del ajuste escolar e intervenir educativamente con garantías de éxito. Estas intervenciones deben dar respuesta al creciente problema que afecta a los sistemas educativos y a las sociedades, el fracaso escolar y los problemas de convivencia del alumnado en las aulas (Wang & Fredricks, 2014); procesos que son sensibles a la interacción del alumnado con el contexto, porque requieren del apoyo de toda la comunidad educativa. En este sentido, la investigación muestra que el apoyo familiar mejora el ajuste escolar (Fuentes et al., 2015), y las expectativas familiares predicen el rendimiento del alumnado (Froiland & Davison, 2016) y disminuyen los problemas de integración (Gerard & Booth, 2015). Del mismo modo, las relaciones positivas con los iguales favorecen el ajuste escolar (Wentzel, Russell & Baker, 2014), al igual que las relaciones cercanas entre el profesorado y el alumnado protegen el ajuste escolar y el rendimiento durante la transición a la etapa secundaria (Longobardi, Prino, Marengo & Settanni, 2016).

Igualmente, al abordar en este trabajo de forma exclusiva la educación secundaria, queda pendiente investigar la adolescencia tardía para poder verificar si se recuperan el ajuste escolar y el autoconcepto, y si las diferencias de sexo y el efecto del autoconcepto académico sobre el ajuste escolar y el rendimiento se mantienen. Así, las implicaciones educativas propuestas podrían ampliarse a la educación postobligatoria.

Por último, otra limitación del estudio presente es su corte transversal, con lo cual no es posible estudiar la evolución intra-sujeto en el ajuste escolar y el autoconcepto en las diferentes edades. De ahí, la conveniencia de llevar a cabo estudios longitudinales para obtener una mayor fiabilidad en los resultados obtenidos. Resultados que serían más válidos si, además de la percepción del alumnado, tuvieran en cuenta las calificaciones de su rendimiento en las diferentes áreas junto con otras vías de recogida de información, como las entrevistas al profesorado y a las familias del alumnado.

Referencias

- Antonio-Agirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Predictive ability of self-concept and emotional intelligence in perceived school adjustment. *Bordon-Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. doi:10.13042/Bordon.2015.67401
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi:10.6018/analesps.29.3.178511
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 327-336. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751
- Badura, P., Madarasova, A., Geckova, M., Sigmund, E., Voracova, J., & Sigmundova, D. (2016). Association between organized activity participation and healthy lifestyle in adolescents: Petr Badura. *European Journal of Public Health*, 26(1), 1. doi:10.1093/eurpub/ckw170.041
- Cava, M. J., Povedano, A., Buelga, S., & Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63-69. doi: 10.1016/j.psi.2015.04.001
- Chok, N. S. (2010). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Pittsburgh, Pensilvania.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2017). Promoting a Positive Middle School Transition: A Randomized-Controlled Treatment Study Examining Self-Concept and Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 558-569. doi:10.1007/s10964-016-0510-6
- Costa, S., & Tabernero, 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. Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/9281>
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>

- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernandez, A., & Goñi A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2430/243045364005/>
- Fernández-Zabala, A., & Sarasa, M. (2015). El autoconcepto multidimensional. En A. Fernández-Zabala & L. Revuelta (Eds.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 59-73). Donostia: Erein.
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2016). The longitudinal influences of peers, parents, motivation, and mathematics course-taking on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 50, 252-259. doi:10.1016/j.lindif.2016.07.012
- Fuentes, M. C., Alarcón, A., Gracia, E., & García, F. (2015). El ajuste escolar en los adolescentes españoles: influencia de la socialización parental. *Cultura y Educación*, 27(1), 1-32. doi:10.1080/11356405.2015.1006847
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134. doi:10.1174/021093903321329102
- Garaigordobil, M., Durá, A., & Pérez, J. I. (2005). Psychopathological symptoms, behavioural problems, and selfconcept/self-esteem: A study of adolescents aged 14 to 17 years old. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 1, 53-63. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_1_eng_53-63.pdf
- Garaigordobil, M., Pérez, J., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=72720116>
- García, F., & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Gerard, J. M., & Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, 44, 1-16. doi:10.1016/j.adolescence.2015.06.003
- González-Pienda, J. A., Fernández-Cueli, M., García, T., Suárez, N., Fernández, E., Tuero-Herrero, E., & Da Silva, E. H. (2012). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(1), 55-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245122736004.pdf>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. doi:10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Heras, J., & Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de Educación Secundaria. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 105-124. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10673?show=full>
- Hernando, Á., Oliva, A., & Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65. doi:10.1174/021093912799803791
- Hernando, A., Oliva, A. & Pertegal, M. A. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23. doi:10.5093/in2013a3

- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*(5), 505-528. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.001
- Hysing, M., Harvey, A. G., Linton, S. J., Askeland, K. G., & Sivertsen, B. (2016). Sleep and academic performance in later adolescence: results from a large population-based study. *Journal of Sleep Research, 25*(3), 318-324. doi:10.1111/jsr.12373
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: family protective factors. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2016.01538
- Ibarra-Aguirre, E., & Jacobo-García, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(68), 45-70. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf>
- Igbo, J. N., Onu, V. C., & Obiyo, N. O. (2015). Impact of Gender Stereotype on Secondary School Students' Self-Concept and Academic Achievement. *SAGE Open, 5*(1), 1-10. doi:10.1177/2158244015573934
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., & Nurmi, J. E. (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(8), 995-1009. doi:10.1007/s10964-006-9118-6
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? En B. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Holanda: Kluwer. doi:10.1007/978-94-009-2442-0
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., & Rydell, A. M. (2011). Children's Interpersonal Skills and School-Based Relationships. En P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 181-206). Oxford: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781444390933.ch10
- Lee, Y., & Chung, H. (2016). A longitudinal study of developmental trajectories and predictors of school adjustment in early adolescence. *Studies on Korean Youth, 27*(2), 187- 214. doi:10.14816/sky.2016.27.2.187
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist, 45*(3), 185-202. doi:10.1080/00461520.2010.493471
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review, 6*(1), 20-27. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03024964>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2016.01988
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E., & González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema, 23*(4), 871-878. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3969>
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*(1), 129-149. doi: <https://doi.org/10.3102%2F00028312023001129>

- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational psychology*, 82(4), 623-636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J., Abdelfattah, F., Nagengast, B., ... Abu-Hilal, M. M. (2015). The internal/external frame of reference model of self-concept and achievement relations: Age-cohort and cross-cultural differences. *American Educational Research Journal*, 52(1), 168-202. doi:10.3102/0002831214549453
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. doi:10.1037/0022-0663.80.3.366
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Seaton, M., Parker, P. D., Morin, A. J., Möller, J., & Abduljabbar, A. S. (2014). Dimensional comparison theory: An extension of the internal/external frame of reference effect on academic self-concept formation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 326-341. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.003
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. doi:10.1348/000709910X503501
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relationships with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 581-596. doi:10.1037/0022-0663.77.5.581
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., & Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 8(2), 41-55. doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v8i2.4047>
- Montilla, J. M., & Kromrey, J. (2010). Robustez de las pruebas T en comparación de medias, ante violación de supuestos de normalidad y homocedasticidad. *Ciencia e Ingeniería*, 31(2), 101-108. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/cienciaingenieria/article/view/1125>
- Moral de la Rubia, J.C., Sánchez-Sosa, J. C., & Villarreal-González, M. E. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *REMA Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.17811/rema.15.1.2010.1-11>
- Mortimer, J. T., Zhang, L., Wu, C., Hussemann, J., & Johnson, M. K. (2017). Familial transmission of educational plans and the academic self-concept: A three-generation longitudinal study. *Social Psychology Quarterly*, 80(1), 85-107. doi:10.1177/0190272516670582
- Nunnally, J. C. (1976). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., & Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118. doi:10.5209/RCED.51600
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2). doi:10.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J.M., Arribillaga, A., & Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.11.002

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. doi:10.1016/j.sumpsi.2016.02.002
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi:10.2307/1170010
- Stankov, L., & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 1-8. doi:10.1080/01443410.2013.858908
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. doi:10.1016/j.tics.2004.12.005
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123. doi:10.1016/j.lindif.2013.10.019
- Veas, A., Gilar, & Miñano, P. (2016). The Influence of Gender, Intellectual Ability, Academic Self-Concept, Self-Regulation, Learning Strategies, Popularity and Parent Involvement in Early Adolescence. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(8), 591-597. doi:10.7763/IJiet.2016.V6.757
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J.M., & Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16. doi:10.5354/0719-0581.2015.36752
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. doi:10.1111/cdev.12138
- Wentzel, K., Russell, S., & Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. En M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2ª ed., pp. 229-243). Oxford: Routledge.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Fecha de recepción: 1 de noviembre de 2017.

Fecha de revisión: 20 de noviembre de 2017.

Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2018.

González-Rodríguez, D.; Vieira, M.J. y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>

La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano

The perception of Primary and Secondary School teachers about the variables that influence Early School Leaving

Diego González-Rodríguez, María-José Vieira y Javier Vidal
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Universidad de León, España

Resumen

El Abandono Escolar Temprano es un problema que preocupa a los países de todo el mundo. Esto se debe a que afecta directamente tanto a la vida de los estudiantes que abandonan como a la sociedad en general. El objetivo del presente estudio es conocer la percepción que tienen los docentes de las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre las variables más influyentes en el Abandono Escolar Temprano. La investigación llevada a cabo sigue una metodología de encuesta, mediante la administración de un cuestionario con 85 variables identificadas en la literatura científica. Se obtuvieron 134 respuestas de docentes de toda España. Los resultados indican que las variables consideradas más relacionadas con el Abandono Escolar Temprano son las vinculadas a características individuales y familiares. En menor medida, se consideran relacionadas la actividad escolar del individuo como estudiante, la actitud del profesorado, el comportamiento de los compañeros de clase y las características del centro. Se concluye que estamos ante un fenómeno de causas complejas que no debe ser abordado exclusivamente desde una perspectiva académica sino multidisciplinar.

Palabras clave: abandono escolar; Educación Primaria; Educación Secundaria; profesorado.

Correspondencia: María-José Vieira, maria.vieira@unileon.es, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Campus de Vegazana, S/N,24071. León, España.

Abstract

Early School Leaving is a problem that worries countries around the world. This is because it directly affects both the lives of students who abandon and society in general. The objective of the present study is to know the perception that Primary Education, Compulsory Secondary Education and Upper Secondary Education teachers have on the most influential variables that affect Early School Leaving. The research carried out follows a survey methodology, by administering a questionnaire with 85 variables identified in the scientific literature. 134 responses were obtained from teachers throughout Spain. The results indicate that the variables considered more related to Early School Leaving are those related to individual and family characteristics. To a lesser extent, the school activity of the individual as a student, the attitude of the faculty, the behaviour of the classmates and the characteristics of the school are considered related. We conclude that we are facing a phenomenon of complex causes that should not be approached exclusively from an academic perspective but multidisciplinary.

Keywords: dropout; Primary Education; Secondary Education; teachers.

Introducción

El Abandono Escolar Temprano (AET) es un problema que suscita gran interés. Esto se debe a que afecta de forma directa a los individuos que abandonan, a las familias, a la sociedad en general y a la economía de un país. Este problema pone en cuestión la eficacia de los sistemas educativos y aspectos básicos de nuestras sociedades, como el derecho a la educación o la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (European-Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop, 2014; Tarabini, Curran, Montes & Parcerisa, 2018).

Existen diferentes definiciones de AET. En este estudio, nos hemos basado en la de EUROSTAT que lo define como “el porcentaje de jóvenes con edades de entre 18 y 24 años que solo han finalizado la educación secundaria inferior, o menos, y que ya no se encuentran en el sistema educativo o de formación” (European-Commission et al., 2014, p. 27).

La literatura científica ha analizado en profundidad los factores que están relacionados con el AET, distinguiendo los académicos de los no académicos. La hipótesis inicial es que, si hay causas no académicas, las soluciones deberían abordarse también desde ámbitos no académicos (European-Commission et al., 2014).

Dentro de los aspectos no académicos, se han encontrado diversos factores relacionados con el individuo, los amigos y la familia. En cuanto al individuo se han vinculado al AET, en primer lugar, los trastornos del desarrollo, como los trastornos de ansiedad, depresivos, del neurodesarrollo o de la conducta (Bowers, Sprott & Taff, 2013; Cobb, Sample, Alwell & Johns, 2006; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot & van den Brink, 2013; Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Teach, 2009). En segundo lugar, las características de la personalidad, como presentar una baja autoestima, motivación, autoconfianza, etc. (De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Jugovic & Doolan, 2013). En tercer lugar, los problemas de salud tanto leves como graves (Ekstrand, 2015; Guo, Li & Sherr, 2012). En cuarto lugar, el consumo de sustancias legales o ilegales, agresiones, problemas con la justicia, así como tener relaciones sexuales prematuras o un trabajo (Bowers et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Kutsyuruba, Klinger & Hussain, 2015; Ngwakwe, 2014; Teach, 2009; Townsend, Flisher & King,

2007; Tukudane, Minnaert, Zeelen & Kanyandago, 2015). Por último, existe mayor riesgo de abandono en hombres que en mujeres (De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015).

Atendiendo a los factores centrados en las amistades del estudiante, la literatura científica se centra principalmente en las características del grupo de amigos, destacando variables como los amigos que son discriminados socialmente, aquellos que no son populares o amigos sin interés por los estudios, entre otros (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Nargiso, Ballard & Skeer, 2015).

Finalmente, dentro de los factores familiares, se encuentran las características de los padres, como tener bajos ingresos o el bajo nivel cultural (De Witte et al., 2013; Jugovic & Doolan, 2013; Ngwakwe, 2014); la estructura familiar, como ser familia numerosa o padres solteros (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Jugovic & Doolan, 2013; Ngwakwe, 2014); un mal ambiente general en la familia y un mal comportamiento de los padres hacia los hijos, desde el maltrato y el rechazo, hasta el poco apoyo hacia los hijos (Bowers et al., 2013; Ferguson, Tilleczek, Boydell & Rummens, 2005; Jugovic & Doolan, 2013; Sutphen, Ford & Flaherty, 2010), y, finalmente, los factores socioculturales (Ferguson et al., 2005; Jugovic & Doolan, 2013; Tukudane et al., 2015).

Dentro del ámbito académico, se han encontrado factores relacionados con el estudiante, los compañeros de clase, profesorado y centro. En cuanto al estudiante, los factores encontrados son, por una parte, el rendimiento académico, los bajos logros, la escasa participación, la repetición de curso, el desinterés por los estudios, el suspenso de asignaturas, etc. (Esch et al., 2014; Ngwakwe, 2014; Sutphen et al., 2010; Teach, 2009; Tukudane et al., 2015). Por otra parte, el absentismo escolar, que es uno de los problemas que ha sido más estudiado (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Maynard, McCrea, Pigott & Kelly, 2012; Sutphen et al., 2010). Por último, otras investigaciones se han centrado en factores como el bajo nivel de madurez del alumno, la lengua materna del estudiante, la participación en actividades extraescolares o el cambio repetido de centro escolar (Bowers et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Holt, Range & Pijanowski, 2009; Tukudane et al., 2015).

En cuanto a las características de los compañeros de clase, los factores encontrados son las interacciones que se dan en este contexto incluyendo variables como son la escasez de amigos, conductas antisociales o rechazo entre iguales (French & Conrad, 2001; Kutsyuruba et al., 2015).

En cuanto al profesorado, los factores encontrados son el elevado número de estudiantes por profesor, la falta de experiencia o una actitud poco adecuada hacia el estudiante (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Tukudane et al., 2015).

Por último, en cuanto al centro escolar, los factores encontrados son la organización interna, el ambiente escolar o la escasez de recursos humanos y materiales (De Witte et al., 2013; Freeman & Simonsen, 2015; Jugovic & Doolan, 2013; Ngwakwe, 2014; Townsend et al., 2007).

Como conclusión, se puede afirmar que el AET es un fenómeno complejo y abordarlo desde una única perspectiva puede llevar a programas de intervención equivocados. Por ello, se propone en este estudio determinar, de las variables encontradas en la literatura científica que están relacionadas con el AET, cuáles son aquellas que más importancia tienen en el contexto del sistema educativo español y si ofrecen una perspectiva multidimensional, que deba tratarse necesariamente de

forma multidisciplinar. Para ello, hemos considerado la valoración del profesorado experimentado como medio para establecer esta selección de las principales variables, en tanto espectadores y protagonistas de este complejo fenómeno, dado que, aunque la intervención pueda ser multidisciplinar, la iniciativa de resolver el problema debe surgir del ámbito escolar.

Método

Objetivo

El objetivo de este estudio es conocer la percepción del profesorado de las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre el grado de influencia en el AET de los siguientes grupos de variables: individuales, amigos, familia, estudiante, compañeros de clase, profesorado y centro.

Procedimiento

Esta investigación sigue una metodología de encuesta mediante la administración de un cuestionario a profesorado de Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Se han seguido tres fases: diseño del cuestionario, recogida de información y análisis de información.

Diseño del cuestionario

Se realizó una revisión de la literatura en las bases de datos Eric, Scopus, Web of Science y Dialnet en el periodo 2006-2017 sobre los factores que influyen en el AET. Como resultado se identificaron 161 variables que se clasificaron con criterios sociológicos en los siguientes grupos: características individuales, amigos, familia, estudiante, compañeros de clase, profesorado y centro educativo. Dentro de estos grupos, varias variables fueron agrupadas por su afinidad en el contenido. Después de este proceso de agrupamiento, quedaron 82 variables, con las que se elaboró el primer borrador del cuestionario.

Posteriormente, se procedió a validar el cuestionario por 9 expertos: profesorado universitario, profesorado de ESO, y maestros de EP. El objetivo de la validación fue eliminar aquellos ítems mal formulados y precisar la redacción del resto. Como resultado se dividieron dos ítems en cinco. El borrador final se revisó de nuevo por los 9 expertos, sin producirse ya cambios.

El cuestionario final consta de 85 ítems específicos con las variables vinculadas al AET (ver apéndice). Estos ítems se presentaron con la siguiente agrupación: estudiante, centro escolar, profesorado, sexo, trastornos del desarrollo, personalidad, problemas de salud, conducta y, por último, familia, amigos y entorno. El formato de respuesta es de tipo Likert (1-poco a 5-mucho).

Además, se incluyeron las siguientes variables atributivas: sexo, edad, principal actividad profesional, tipo de centro en el que trabaja actualmente, años de trabajo en el centro educativo, provincia y localidad del centro, formación y experiencia docente.

Por último, se incluyó el grado de satisfacción con el trabajo actual (escala con 8 ítems) (Nieto & Riveiro, 2006), así como tres preguntas abiertas y una de respuesta única sobre el AET y la repetición de curso.

Recogida de información

Para la administración del cuestionario se utilizó el muestreo de bola de nieve (McMillan & Schumacher, 2005). La elección de este método se debió al perfil buscado de participantes: profesorado con experiencia y conocimiento sobre el tema. Con el fin de analizar la validez de la muestra, a posteriori se realizaron análisis paramétricos y no paramétricos de diferencias entre grupos. No se encontraron diferencias significativas en ninguna variable en función de las 10 variables atributivas mencionadas. Ello parece indicar que la muestra obtenida ofrece una consistencia suficiente para garantizar la validez de los resultados. Por otra parte, las respuestas son muy coherentes, con lo que también puede deducirse que se obtuvo un nivel adecuado de saturación de la muestra con los participantes obtenidos.

El proceso de administración se realizó en dos fases. Inicialmente, se envió a docentes de EP, ESO y Bachillerato en ejercicio conocidos por los miembros del grupo de investigación y con la experiencia requerida, para que contestaran y enviaran el cuestionario a otros docentes con características similares. Por este procedimiento, se obtuvieron 115 respuestas de profesores reconocidos como buenos informantes por sus colegas. Con el fin de comprobar posibles sesgos en las respuestas de este primer grupo, se envió el cuestionario a grupos de profesores en la red social Facebook, obteniéndose 19 respuestas más. No se detectaron diferencias significativas en ninguna de las variables entre estos dos grupos (u de Mann-Whitney y $P > 0.005$).

Como consecuencia, la muestra de este estudio está formada por un total de 134 docentes: 65 maestros, 69 profesores de ESO y Bachillerato (de los cuales 9 son orientadores) con edades comprendidas entre los 26 y los 64 años. Todos ellos de 10 Comunidades Autónomas diferentes de España. La tabla 1 presenta las características de la muestra.

Tabla 1

Características de la muestra respecto a sexo y tipo de centro en el que trabaja

	CRA	CEIP	CEO	IESO	IES	Centro concertado	Total
Mujer	7	34	1	1	44	17	104 (77.6%)
Hombre	2	6	0	2	13	7	30 (22.4%)
Total	9 (6.7%)	40 (29.9%)	1 (.7%)	3 (2.2)	57 (42.5%)	24 (18%)	134 (100%)

Análisis de información

Los análisis realizados, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 24, consisten en estadísticos descriptivos, frecuencias relativas y reducción de dimensiones (análisis factorial). En las respuestas a los ítems de tipo Likert (valores 1-5) se recodificaron las variables realizando dos agrupaciones: grupo de baja influencia en el AET (valores 1 y 2) y grupo de mayor influencia en el AET (valores 3, 4 y 5). Se han considerado como variables más influyentes en el AET aquellos ítems que han recibido el 60% o más de las respuestas con valores de 3, 4 y 5 (porcentaje teórico esperable en una distribución homogénea entre las 5 categorías).

El elevado número de variables impide realizar un análisis factorial exploratorio para el total de los 85 ítem que cumpla los requisitos de dicha prueba sobre número de sujetos por ítem. Por ello, se ha realizado este análisis solo en los casos en los que se justificaba teóricamente y se ha podido garantizar las condiciones exigidas. Esto ha sucedido en los grupos de *individuo* y *familia*. Para el resto de variables se mantuvieron las agrupaciones teóricas, dado que no es necesario, desde el punto de vista interpretativo otro tipo de análisis.

Resultados

En este apartado se presenta la valoración del profesorado participante sobre los siete grupos de variables relacionados con el AET (no académicas y académicas). En la descripción de las variables se analiza (a) la posibilidad de observación y (b) la posibilidad de intervención por parte del centro escolar con el fin de establecer los ámbitos en los que otras instituciones deberían intervenir.

No académicas

Características individuales

De los 25 ítems del cuestionario relacionados con las características individuales, 18 son percibidos por el profesorado como muy relacionados con el AET, manteniéndose este grupo como el que más elementos contiene.

Estas variables tienen características diferentes, por lo que se realizó un análisis factorial sobre los 18 ítems. La idoneidad se evaluó antes del análisis, obteniendo resultados positivos. La medida general de Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo, fue de .883 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ($p=.000$). El análisis factorial reveló cuatro factores que tenían valores propios por encima de uno y que explicaban el 46.3%, 10.4%, 6.9% y 6.5% de la varianza total respectivamente. La inspección del gráfico de sedimentación indicó que se deben retener cuatro factores. Además, la solución de cuatro factores cumplió con el criterio de interpretabilidad, explicando el 70.3% de la varianza total. Se empleó una rotación Varimax con normalización Kaiser para ayudar a la interpretación. La matriz de componentes rotados se presenta en la tabla 2. Se presenta también la tabla 3 con la agrupación teórica de las variables individuales más influyentes en el AET agrupadas en los 4 factores.

Tabla 2

Matriz de componentes rotados de las variables individuales que influyen en el AET

Matriz de componentes rotados ^a				
	Componente			
	1	2	3	4
Tener un mal comportamiento en general	.835	.119	.289	.107
Agredir verbal o físicamente al grupo de iguales	.832	.137	.177	.072
Tener problemas con la justicia	.663	.289	.212	.388
Consumir sustancias ilegales: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras drogas ilícitas	.638	.318	.191	.252
Consumir alcohol	.620	.084	.263	.056
Ser agredido verbal o físicamente por el grupo de iguales	.601	.240	.388	.268
Tener un trastorno de ansiedad o del neurodesarrollo: TDAH, autismo...	.205	.835	.138	.068
Tener dificultades específicas de aprendizaje	.202	.795	.240	.070
Tener trastornos depresivos: ideas de suicidio o estados de ánimo	.185	.757	.125	.222
Tener problemas graves de salud: requieren seguimiento médico o medicación	.019	.677	.169	.223
Tener un trastorno del comportamiento, oposición desafiante o personalidad antisocial	.469	.639	.258	.055
Tener un bajo nivel de autoeficacia: autopercepción sobre la capacidad para ejecutar acciones necesarias	.192	.272	.840	.176
Tener una baja motivación	.230	.250	.776	.301
Tener una baja autoestima	.314	.347	.751	.143
Falta de autorregulación: capacidad de ejercer control sobre nuestro comportamiento	.448	.332	.691	.050
Tener un bajo nivel de empatía: capacidad de ponerse en el lugar de los demás	.424	.030	.635	.041
Tener trabajo	.022	.163	.118	.844
Paternidad, maternidad o matrimonio prematuro	.221	.185	.101	.764
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. ^a				
a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.				

Tabla 3

Variables individuales más influyentes en el AET

Factor	Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
1	Tener un mal comportamiento en general	90%
	Agredir verbal o físicamente al grupo de iguales	75%
	Tener problemas con la justicia	90%
	Consumir sustancias ilegales: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras sustancias ilícitas)	89%
	Consumir alcohol	63%
	Ser agredido verbal o físicamente por el grupo de iguales	87%
2	Tener un trastorno de ansiedad o del neurodesarrollo: TDAH, autismo...	80%
	Tener dificultades específicas de aprendizaje	85%
	Tener trastornos depresivos: ideas de suicidio o estados de ánimo	82%
	Tener problemas graves de salud	65%
	Tener un trastorno del comportamiento, oposición desafiante o personalidad antisocial	89%
3	Tener un bajo nivel de autoeficacia	88%
	Tener una baja motivación	91%
	Tener una baja autoestima	85%
	Falta de autorregulación	84%
	Tener un bajo nivel de empatía	66%
4	Tener trabajo	68%
	Paternidad, maternidad o matrimonio prematuro	78%

El factor individual 1, se refiere a la conducta del individuo. Desde el centro escolar se puede observar o tener constancia, si existen los procedimientos adecuados, de conductas que conlleven un mal comportamiento general de poca gravedad (hablar en clase, interrumpir, estropear material, etc.), hasta agresiones verbales o físicas a los compañeros.

El factor individual 2, se refiere a la salud mental y física. En este factor se incluyen situaciones que son diagnosticadas y tratadas en dos ámbitos diferentes: el educativo y el sanitario. En el ámbito educativo, generalmente en la Educación Primaria, se diagnostican y se proponen medidas de atención a la diversidad para el alumnado con

trastornos del neurodesarrollo (TDAH, autismo...), dificultades específicas de aprendizaje, trastornos graves del comportamiento o de la personalidad. Sin embargo, los trastornos depresivos y los problemas de salud son diagnosticados y tratados desde el ámbito sanitario y el centro escolar no interviene.

El factor individual 3, se relaciona con la autopercepción. Al contrario de lo que ocurre en los factores anteriores, la observación de los ítems agrupados en este factor no es directa.

Finalmente, el factor individual 4, se relaciona con el rol prematuro de adulto. En este caso, asumir roles propios de la edad adulta en la adolescencia está relacionado con el AET.

Los encuestados no han considerado que sean relevantes en su contexto el sexo, los cambios físicos y psicológicos asociados a la pubertad, tener problemas de salud leves, consumir tabaco o la promiscuidad sexual (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Sutphen et al., 2010; Townsend et al., 2007).

Características de los amigos

De los 4 ítems del cuestionario relacionados con las características de los amigos, 3 se encuentran entre las variables más influyentes en el AET (ver tabla 4). De las tres variables, los amigos sin interés por los estudios y los amigos que faltan a clase guardan una estrecha relación ya que ambos muestran una actitud poco favorable hacia el rendimiento académico.

Dentro del centro escolar, conocer las relaciones sociales de los estudiantes puede darnos alguna pista sobre el comportamiento individual. Fuera del centro escolar, es importante conocer el grupo de amistades, qué actividades realizan, cuáles son sus gustos, etc., por su vinculación con el AET.

La literatura científica identificó la discriminación social de los amigos como característica vinculadas al AET (De Witte et al., 2013), aunque los encuestados no la han considerado relevante en su contexto.

Tabla 4

Variables de los amigos más influyentes en el AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Tener amigos sin interés por los estudios	84%
Tener amigos que faltan a clase	82%
Tener amigos que consuman algún tipo de sustancia ilegal: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras drogas ilícitas	76%

Características de la familia

De los 21 ítems del cuestionario relacionados con las características de la familia, 11 se encuentran entre las variables percibidas por el profesorado como más influyentes en el AET. Estas variables tienen características diferentes, por lo que se realizó un análisis factorial sobre los 11 ítems. La idoneidad del análisis factorial se evaluó antes del análisis, obteniendo resultados positivos. La medida general de Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo, fue de .826 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ($p=.000$).

El análisis factorial reveló tres factores que tenían valores propios por encima de uno y que explicaban el 49.0%, 13.9% y 9.1% de la varianza total respectivamente. La inspección del gráfico de sedimentación indicó que se deben retener tres factores. Además, la solución de tres factores cumplió con el criterio de interpretabilidad, explicando el 72.0% de la varianza total. Se empleó una rotación Varimax con normalización Kaiser para ayudar a la interpretación.

La matriz de componentes rotados se presenta en la tabla 5. Se presenta también la tabla 6 con la agrupación teórica de las variables familiares más influyentes en el AET divididas en dos grupos de factores.

Tabla 5

Matriz de componentes rotados de las variables familiares que influyen en el AET

	Matriz de componentes rotados ^a		
	Componente		
	1	2	3
Padres que rechazan a sus hijos	.886	.115	.179
Padres que maltratan a sus hijos	.881	.114	.197
Padres que no participan en la educación de sus hijos	.811	.191	.262
Padres que dejan de ser el principal referente para sus hijos y éstos recurren a otros: amigos, artistas, famosos...	.809	.096	.106
Bajas expectativas laborales de los padres hacia sus hijos	.689	.182	.382
Conflicto en el núcleo familiar	.686	.136	.383
Problemas de salud de los padres que requieren seguimiento médico o medicación	.445	.334	.183
Pertenecer a algún grupo minoritario	.135	.912	.163
Ser inmigrante	.179	.892	.170
Bajo nivel cultural de los padres	.160	.199	.825
No tener material educativo disponible en el hogar	.214	.148	.806

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Tabla 6

Variables familiares más influyentes en el AET

Factor	Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
1	Padres que rechazan a sus hijos	87%
	Padres que maltratan a sus hijos	87%
	Padres que no participan en la educación de sus hijos	85%
	Padres que dejan de ser el principal referente para sus hijos	78%
	Bajas expectativas laborales de los padres hacia sus hijos	78%
	Conflicto en el núcleo familiar	86%
	Problemas de salud de los padres	66%
2	Pertenecer a algún grupo minoritario	63%
	Ser inmigrante	66%
	Bajo nivel cultural de los padres	65%
	No tener material educativo disponible en el hogar	63%

El factor familiar 1, se refiere a la conducta de los padres. En este grupo se encuentran el maltrato y el rechazo de los padres hacia sus hijos. Al suceder estas conductas en el ámbito familiar, supera la posibilidad de intervención del centro escolar y requiere de la implicación de otras instituciones.

De menor gravedad que las variables anteriores es que los padres no participen en la educación de sus hijos o las bajas expectativas laborales hacia sus hijos.

Finalmente, se encuentran los padres que dejan de ser el principal referente para sus hijos.

El centro escolar puede detectar estos problemas a través de la observación de la conducta de los estudiantes por un lado (estados de ánimo, relaciones con sus iguales y con el profesorado, aspecto físico, etc.), y, por otro lado, de sus padres (no acuden a reuniones programadas, no muestran interés por el rendimiento académico de sus hijos...).

El factor 2 incluye características socioculturales de las familias. El centro escolar puede disponer de información sobre los dos primeros, y debe intentar obtener información sobre los dos segundos, aunque sea de forma indirecta.

Los encuestados no han considerado relevantes en su contexto ser familia numerosa, vivir en una familia monoparental, tener padres solteros/divorciados, tener padrastros, no vivir con los padres, ser huérfano, los bajos ingresos de los padres, tener una excesiva dependencia de los padres, la diferencia cultural entre el hogar y el centro escolar y pertenecer a una familia que desprecia a los grupos minoritarios (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Ferguson et al., 2005; Jugovic & Doolan, 2013; Ngwakwe, 2014).

Académicas

Características del estudiante

De los 14 ítems del cuestionario relacionados con las características del estudiante, 7 se encuentran entre las variables que los encuestados consideran más relacionadas con el AET.

Tabla 7

Variables del estudiante más influyentes en el AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Ser absentista	88%
Dificultades para adaptarse a una mayor exigencia académica en la ESO	75%
Bajo grado de madurez en relación con su grupo de iguales	75%
Suspender más de 3 asignaturas	71%
No tener claras las metas académicas	71%
No cumplir el Reglamento de Régimen Interior (RRI)	67%
No hablar la misma lengua que el resto de sus compañeros	62%

Se ha considerado un primer grupo relacionado con el incumplimiento de normas del centro: ser absentista y no cumplir el Reglamento de Régimen Interior. Este incumplimiento conlleva desde las faltas leves (llegar tarde a clase, no hacer un buen uso de los recursos materiales, no participar en el aula...) hasta faltas graves (agresiones, discriminación de algún miembro de la comunidad educativa por raza, sexo orientación sexual,...).

En un segundo grupo se encuentran las variables relacionadas con las dificultades del estudiante para adaptarse a una mayor exigencia académica en la ESO, bajo grado de madurez en relación a su grupo de iguales, suspender más de 3 asignaturas y no tener claras las metas académicas. Estas variables tienen una evidente relación con el rendimiento académico del estudiante.

Desde el centro escolar, el orientador puede, junto con el tutor y el resto del profesorado, proporcionar orientación sobre las metas académicas (estudios posteriores o salidas profesionales), así como aportar estrategias y apoyos para la mejora del rendimiento académico (técnicas de estudio como esquemas o mapas conceptuales o más recursos humanos).

Finalmente, nos encontramos con el estudiante que no habla la misma lengua que el resto de sus compañeros. En este caso, el centro tiene los medios para el diagnóstico y la capacidad de intervención.

Los encuestados no consideran variables influyentes en el AET suspender hasta 3 asignaturas, haber repetido algún curso en la etapa de EP, ser más joven que la mayoría de los estudiantes de la clase, dificultades para adaptarse al incremento de horas académicas que se produce de EP a ESO, no tener un sentimiento de pertenencia hacia el centro escolar, no realizar ninguna actividad extraescolar y cambiarse de escuela en tres o más ocasiones (Akos, 2006; Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Folgar, Rey & Lamas, 2013).

Características de los compañeros de clase

De los 3 ítems del cuestionario relacionados con las características de los compañeros de clase, 1 se encuentran entre las variables más influyentes en el AET.

Tabla 8

VARIABLES DE LOS COMPAÑEROS DE CLASE MÁS INFLUYENTES EN EL AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Tener un comportamiento poco sociable en el centro escolar	69%

Tener amigos en el centro escolar con un comportamiento poco sociable tiene una alta influencia en el AET del estudiante. Desde el centro escolar es posible, mediante la observación directa, detectar este tipo de estudiantes e intervenir en el caso de ser necesario.

Los encuestados, sin embargo, no consideran en el grupo de variables influyentes en el AET tener o no un grupo definido de amigos o el hecho de no establecer interacciones entre el grupo de iguales, al contrario de lo que se afirma en el estudio de French & Conrad (2001).

Características del profesorado

De los 8 ítems del cuestionario relacionados con las características del profesorado, 5 se encuentran entre las variables más influyentes en el AET.

Tabla 9

VARIABLES DEL PROFESORADO MÁS INFLUYENTES EN EL AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Mala actitud del profesorado hacia los alumnos	76%
Bajas expectativas académicas del profesorado hacia el alumno	73%
Mala actitud de los alumnos hacia el profesor	72%
Tener un número elevado de estudiantes por aula	69%
Enfoque pedagógico no apropiado por parte del profesor	64%

Las variables vinculadas con la actitud del profesor-alumno y alumno-profesor y bajas expectativas académicas del profesor hacia el alumno se resumen en la conducta que el profesorado tiene hacia el estudiante. Las variables vinculadas al número elevado de estudiantes por aula y al enfoque pedagógico no apropiado por parte del profesor en el aula, se acrecienta en aquellos estudiantes que no poseen un buen rendimiento académico y que, por tanto, necesitan apoyos más individualizados. Este tipo de problemas deben ser observados dentro del centro escolar, aunque requiere establecer mecanismos específicos de observación dentro del aula, que no siempre son fáciles.

Los encuestados no han considerado variables influyentes en el AET la falta de experiencia del profesorado, la baja actualización pedagógica y un cambio en la metodología docente (De Witte et al., 2013; Folgar et al., 2013).

Características del centro

De los 10 ítems del cuestionario relacionados con las características del profesorado, 4 se encuentran entre las variables más influyentes en el AET.

Tabla 10

Variables del centro más influyentes en el AET

Ítems	60% o más (valores de 3 a 5)
Tener conflictos entre alumnos	78%
Tener conflictos entre profesores-alumnos	75%
Bajo nivel socioeconómico del alumnado del centro escolar	68%
Escasos recursos humanos del centro escolar	63%

Las 4 variables presentadas son de naturaleza diversa ya que, por un lado, están aquellas puramente conductuales que tratan sobre los conflictos que existen en los centros escolares y, por otro lado, aquellas variables que tratan sobre el nivel socioeconómico del alumnado del centro, así como la escasez de personal docente. Estas variables forman, en su conjunto, las características del centro escolar.

Por otra parte, los encuestados no han considerado relacionadas con el AET las características propias del centro (que este sea público, distancia del hogar o número de estudiantes en el centro), tal y como concluyen diversos estudios (De Witte et al., 2013; Folgar et al., 2013; Jugovic & Doolan, 2013; Tukudane et al., 2015).

Discusión y conclusiones

De las 85 variables relacionadas con el AET recogidas en la literatura científica, los encuestados han seleccionado 49 variables como las más relacionadas dentro de su contexto. Hemos considerado estas 49 variables, desde la perspectiva de la posibilidad de observación e intervención por parte del centro escolar.

La primera conclusión es que las variables más relacionadas con el AET son las que tienen que ver con las características del individuo y la familia (en este caso, se ha establecido un nivel mínimo de 85% de las valoraciones de 3-5). En concreto, respecto a las características del individuo que no son exclusivas del entorno escolar, por una parte, la baja motivación (91%), el mal comportamiento en general (90%), trastornos del comportamiento (89%), consumir sustancias ilegales (89%), tener un bajo nivel de autoeficacia (88%) o ser objeto de agresiones físicas o verbales por un grupo de iguales (87%). Por otra parte, algunas de estas conductas pueden estar relacionadas con el hecho de tener problemas con la justicia (90%), que también se considera vinculado al AET. Como característica del individuo dentro del ámbito escolar, la variable más relacionada con el AET es el absentismo (88%). En cuanto a las características de la familia, el AET está relacionado con los padres que rechazan (87%), maltratan (87%) o no participan en la educación de sus hijos (85%) y con las familias con conflictos internos (86%).

La segunda conclusión es que el AET es un fenómeno de causas complejas y dinámicas. No es un simple problema de falta de rendimiento académico que pueda abordarse desde una perspectiva meramente académica. Se han identificado variables individuales y familiares de gran importancia, así como las características de los amigos. El centro, el profesorado y los compañeros son grupos de variables que, junto con las características del individuo como estudiante, están vinculadas al ámbito escolar. Pero cada una de ellas, como discutimos a continuación, implica diferentes posibilidades de intervención: unas asumibles desde el centro escolar y otras que requieren de coordinación entre diversas instituciones o nuevos recursos.

En primer lugar, las características del individuo que están más relacionadas con el AET son las vinculadas a la conducta, la salud, la autopercepción y la asunción prematura del rol de adulto. El centro escolar puede disponer de información por medio de la observación o métodos de diagnóstico propios del ámbito escolar. Sin embargo, al centro no le llega, por diversos motivos, información relevante vinculada al AET, de la que disponen profesionales de otras instituciones, como las sanitarias o servicios sociales, debido a que los problemas surgen y se abordan fuera de su ámbito de actuación.

En segundo lugar, las características de la familia están muy vinculadas al AET. Tanto la obtención de esta información como las posibles intervenciones requieren una relación permanente con el centro escolar. Mantener la comunicación de las familias con el centro es clave para abordar el AET. Gran parte de la información puede obtenerse a través de este trato directo con las familias, creando un clima de confianza y colaboración. No obstante, en determinados casos, los servicios sociales y el centro escolar deben cooperar para intercambiar información y actuaciones en el ámbito familiar. Esta misma situación puede darse con información relacionada con los grupos de amistades o con conductas inadecuadas realizadas fuera del centro escolar.

Por último, se encuentran las variables relacionadas con la actividad escolar (características del individuo como estudiante, actitud del profesorado, comportamiento de los compañeros de clase y características del centro). Todas ellas son observables dentro del centro escolar y éste puede establecer programas de intervención sobre ellas. No obstante, esto no significa que sea fácil o directo. Requiere sistemas de diagnóstico especializado, de coordinación, de colaboración y de observación de la acción del profesorado, así como programas específicos de apoyo o compensación para centros y estudiantes que lo requieran.

Estas conclusiones tienen implicaciones para la coordinación entre el ámbito escolar y otros ámbitos próximos al estudiante en riesgo de AET. En este sentido, es conveniente, por una parte, que el centro escolar y las administraciones educativas sean conscientes de que existen diversas variables fuera del ámbito escolar vinculadas con el AET y, por otra parte, que los profesionales relacionados con dichas variables, como pueden ser los del ámbito sanitario o los de servicios sociales, sean conscientes de la vinculación de estos factores con el AET. La falta de intercambio de este tipo de información entre diferentes instituciones no solo hará que el centro escolar no pueda colaborar con otros profesionales para la solución de los problemas, dentro de su entorno, sino que puede conducir a conclusiones e intervenciones equivocadas dentro del ámbito escolar.

Hemos detectado que el centro está limitado en su actuación en dos sentidos. Por una parte, no recibe toda la información disponible que sabemos que está vinculada al AET; por otra parte, aunque disponga de la información, no está entre sus funciones

o capacidad la intervención en ámbitos no escolares. Como consecuencia, es necesario que se establezcan canales de comunicación, coordinación y cooperación entre los profesionales de las instituciones vinculadas a las variables analizadas.

Por último, se plantea la necesidad de que el centro escolar o las administraciones educativas registren la mayor cantidad de información posible sobre las variables vinculadas al AET. Ese registro sería de gran utilidad para la prevención de este fenómeno. Sin embargo, este tipo de actuación supera la capacidad y competencias del centro escolar, incluso de las administraciones educativas, y requiere la coordinación de diversas instituciones. Las dificultades técnicas o legales que esta coordinación pueda conllevar no eliminan el hecho de que dicha coordinación contribuiría de forma relevante tanto a la detección de alumnos en riesgo de AET como a la capacidad para resolver el problema. La coordinación de instituciones de ámbitos diferentes puede contribuir a reducir el AET y, por lo tanto, a aumentar el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades.

Referencias

- Akos, P. (2006). Extracurricular Participation and the Transition to Middle School. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 29(9), 1–9. doi: 10.1080/19404476.2006.11462032
- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out? A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77–100. doi:10.1353/hsj.2013.0000
- Cobb, B., Sample, P. L., Alwell, M., & Johns, N. R. (2006). Cognitive Behavioral Interventions, Dropout, and Youth with Disabilities: A Systematic Review. *Remedial and Special Education*, 27(5), 259–275. doi:10.1177/07419325060270050201
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: A research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. doi:10.1080/00131911.2015.1008406
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., ... Anseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry*, 14(1), 2–13. doi:10.1186/s12888-014-0237-4
- European-Commission, EACEA, Eurydice, & Cedefop. (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación. Estrategias, políticas y medidas*. Luxemburgo. doi:10.2797/483164
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., & Rummens, J. A. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Toronto, Canada. Retrieved from http://www.bwdsb.on.ca/about_us/Reports/Early_School_Leavers
- Folgar, M., Rey, C., & Lamas, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, (23), 161–177. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4563787>
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248. doi:10.3102/0034654314554431

- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225–244. doi:10.1111/1532-7795.00011
- Guo, Y., Li, X., & Sherr, L. (2012). The impact of HIV/AIDS on children's educational outcome: A critical review of global literature. *AIDS Care*, 24(8), 993–1012. doi:10.1080/09540121.2012.668170
- Holt, C. R., Range, B., & Pijanowski, J. (2009). Longitudinal Literature Review on Grade Retention. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2), 1–15. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1070285&login.asp?es&site=ehost-live>. Accessed 13 March 2017.
- Jugovic, I., & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48(3), 363–377. doi:10.1111/ejed.12041
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among School Climate, School Safety, and Student Achievement and Well-Being: A Review of the Literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. doi:10.1002/rev3.3043
- Maynard, B. R., McCrear, K. T., Pigott, T. D., & Kelly, M. S. (2012). Indicated Truancy Interventions: Effects on School Attendance among Chronic Truant Students. *Campbell Systematic Reviews*. doi:10.4073/csr.2012.10
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: PEARSON.
- Nargiso, J. E., Ballard, E. L., & Skeer, M. R. (2015). A Systematic Review of Risk and Protective Factors Associated with Nonmedical Use of Prescription Drugs Among Youth in the United States: A Social Ecological Perspective. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 76(1), 5–20. doi:10.15288/jsad.2015.76.5
- Ngwakwe, C. C. (2014). A review of causes of school dropouts in brics countries: A South African case. *Corporate Ownership and Control*, 12(1), 911–914. doi:10.22495/cocv12i1c9p13
- Nieto, D. A., & Riveiro, J. M. S. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 541–556. Retrieved from <http://revistas.um.es/rie/article/view/97181>
- Sutphen, R. D., Ford, J. P., & Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161–171. doi:10.1177/1049731509347861
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2018). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 1–16. doi:10.1080/03055698.2018.1446327
- Teach, J. K. (2009). Drop-out crisis impacting America: can we turn it around? *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 20(1), 149–167. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19492696>
- Townsend, L., Flisher, A. J. & King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 295–317. doi:10.1007/s10567-007-0023-7
- Tukudane, C., Minnaert, A., Zeelen, J., & Kanyandago, P. (2015). A review of enabling factors in support intervention programmes for early school leavers: What are the implications for Sub-Saharan Africa? *Children and Youth Services Review*, 52, 54–62. doi:10.1016/j.childyouth.2015.02.0111

Apéndice

ESTUDIANTE

- 1 Suspender hasta 3 asignaturas
- 2 Suspender más de 3 asignaturas
- 3 Haber repetido algún curso en la etapa de EP
- 4 Ser más joven que la mayoría de los estudiantes de la clase: haber nacido en noviembre-diciembre
- 5 No cumplir el Reglamento de Régimen Interno (RRI)
- 6 Dificultades para adaptarse a una mayor exigencia académica en la ESO
- 7 Cambio en la metodología docente respecto a la EP
- 8 Dificultades para adaptarse al incremento de horas académicas que se produce de EP a ESO
- 9 No tener un sentimiento de pertenencia hacia el centro escolar
- 10 No tener claras las metas académicas
- 11 Ser absentista
- 12 Bajo grado de madurez en relación con su grupo de iguales
- 13 No hablar la misma lengua que el resto de sus compañeros
- 14 No realizar ninguna actividad extraescolar
- 15 Cambiarse de escuela en tres o más ocasiones
- 16 Tener un comportamiento poco sociable en el centro escolar
- 17 No tener un grupo de amigos definido en el centro escolar
- 18 No relacionarse con compañeros del mismo sexo

CENTRO ESCOLAR

- 19 Que el centro escolar sea público
- 20 Larga distancia del hogar al centro escolar
- 21 Bajo nivel socioeconómico del entorno del centro escolar
- 22 Tener conflictos entre profesores
- 23 Tener conflictos entre alumnos
- 24 Tener conflictos entre profesores-alumnos
- 25 Bajo nivel socioeconómico del alumnado del centro escolar
- 26 Elevado número de estudiantes en el centro escolar: más de 500
- 27 Escasos recursos humanos del centro escolar
- 28 Escasos recursos materiales del centro escolar

DOCENTE

- 29 Tener un número elevado de estudiantes por aula
- 30 Bajo nivel de actualización pedagógica del profesor
- 31 Poca experiencia del profesor
- 32 Enfoque pedagógico no apropiado por parte del profesor
- 33 Mala actitud del profesor hacia los alumnos
- 34 Mala actitud de los alumnos hacia el profesor
- 35 Bajas expectativas académicas del profesor hacia el alumno

SEXO (ESTUDIANTE)

- 36 Ser hombre
- 37 Ser mujer
- 38 Los cambios físicos y psicológicos asociados a la pubertad
- 39 En el caso de los hombres, intentar adaptarse a un estereotipo tradicional de masculinidad

TRASTORNOS DEL DESARROLLO

- 40 Tener trastornos depresivos: ideas de suicidio o estados de ánimo
- 41 Tener un trastorno de ansiedad o del neurodesarrollo: TDAH, autismo...
- 42 Tener dificultades específicas de aprendizaje
- 43 Tener un trastorno del comportamiento, oposición desafiante o personalidad antisocial

PERSONALIDAD

- 44 Tener una baja autoestima
- 45 Tener una baja motivación
- 46 Tener un bajo nivel de autoeficacia: autopercepción sobre la capacidad para ejecutar acciones necesarias
- 47 Falta de autorregulación: capacidad de ejercer control sobre nuestro comportamiento
- 48 Tener un bajo nivel de empatía: capacidad de ponerse en el lugar de los demás

PROBLEMAS DE SALUD

- 49 Tener problemas de salud leves: dolores de cabeza o estómago
- 50 Tener problemas graves de salud: requieren seguimiento médico o medicación
- 51 Problemas de salud de los padres que requieren seguimiento médico o medicación

CONDUCTA

- 52 Consumir sustancias ilegales: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras drogas ilícitas
- 53 Tener amigos que consuman algún tipo de sustancia ilegal: marihuana, cocaína, anfetaminas, uso no médico de medicamentos recetados u otras drogas ilícitas
- 54 Consumir tabaco
- 55 Consumir alcohol
- 56 Promiscuidad sexual
- 57 Ser agredido verbal o físicamente por el grupo de iguales
- 58 Agredir verbal o físicamente al grupo de iguales
- 59 Tener un mal comportamiento en general
- 60 Tener problemas con la justicia
- 61 Paternidad, maternidad o matrimonio prematuro
- 62 Tener trabajo
- 63 Despreciar a los grupos minoritarios

FAMILIA, AMIGOS Y ENTORNO

- 64 Pertenecer a algún grupo minoritario
- 65 Ser inmigrante
- 66 Tener amigos que son discriminados socialmente
- 67 Tener amigos sin interés por los estudios
- 68 Tener amigos que faltan a clase

- 69 Bajos ingresos de los padres
 - 70 No tener material educativo disponible en el hogar
 - 71 Bajo nivel cultural de los padres
 - 72 Bajas expectativas laborales de los padres hacia sus hijos
 - 73 Ser familia numerosa
 - 74 Vivir en una familia monoparental
 - 75 Tener padres separados/ divorciados
 - 76 Tener padrastros: vivir con el padre o madre y la pareja de éstos
 - 77 Estudiante que no vive con sus padres
 - 78 Ser huérfano
 - 79 Conflicto en el núcleo familiar
 - 80 Padres que no participan en la educación de sus hijos
 - 81 Padres que maltratan a sus hijos
 - 82 Padres que rechazan a sus hijos
 - 83 Padres que dejan de ser el principal referente para sus hijos y éstos recurren a otros: amigos, artistas, famosos...
 - 84 Tener una excesiva dependencia de los padres
 - 85 Diferencia cultural entre el hogar y el centro escolar
-

Figura 1. Variables vinculadas al AET incluidas en el cuestionario

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2018.

Fecha de revisión: 1 de octubre de 2018.

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2018.

Báez Mirón, F.; Zurita Ortega, F.; Martínez Martínez, A. y Zagalaz Sánchez, M.L. (2019). Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 201-216.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308801>

Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas

Psychometric analysis and diagnosis relationships of emotional intelligence and leadership in teachers of regulated education

Federico Báez Mirón*, Félix Zurita Ortega**,
Asunción Martínez Martínez** y M^a. Luisa Zagalaz Sánchez*

*Universidad de Jaén

**Universidad de Granada

Resumen

La inteligencia emocional y el liderazgo son dos elementos básicos en las competencias y habilidades de los docentes. En este estudio que tiene como objetivos comprobar las propiedades psicométricas de TMSS-24 y MLQ-5X en docentes, describir la competencia de inteligencia emocional y de liderazgo de éstos, y establecer las relaciones de éstas con el tipo de enseñanza que se imparte. Para ello se analizaron a 160 docentes de toda España de 137 centros educativos, a los cuales les fue administrado los instrumentos anteriormente mencionados. Se debe indicar como principales resultados el excelente ajuste de estos instrumentos así como su fiabilidad siendo adecuadas para el conjunto de docentes de enseñanzas regladas. Dentro del marco de la inteligencia emocional se debe señalar que la regulación y comprensión son las más valoradas y en cuanto al liderazgo los de tipos transformacionales, transaccionales y resultados de liderazgo presentan cifras muy similares. En el ámbito de las relaciones solamente se encontró asociación entre el liderazgo transformacional y el tipo de enseñanza impartida hallándose una mayor capacidad de cambio en el contexto universitario, mientras que en primaria y ciclos formativos la transformación no es tan importante.

Palabras clave: psicométrico; liderazgo; inteligencia emocional; docentes.

Correspondencia: Félix Zurita Ortega, felixzo@ugr.es, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja, Granada (18071) España.

Abstract

Emotional intelligence and leadership are two basic elements in the competences and abilities of teachers. In this study, which aims to verify the psychometric properties of TMSS-24 and MLQ-5X in teachers, describe the competence of emotional intelligence and leadership of these, and establish the relationships of these with the type of teaching that is taught. To this end, 160 teachers from all over Spain were analyzed from 137 educational centers, to which the aforementioned instruments were administered. It should be indicated as the main results the excellent adjustment of these instruments as well as their reliability being fully adequate for the group of teachers of regulated education. Within the framework of emotional intelligence should be noted that regulation and understanding are the most valued and in terms of leadership transformational types, transactional and leadership results have very similar figures. In the field of relationships, only an association was found between the transformational leadership and the type of education given, with a greater capacity for change in the university context, while in primary and vocational training the transformation is not so important.

Keywords: psychometrics; leadership; intelligence emotional; teachers.

Introducción

No cabe duda que el hecho de considerar a la Inteligencia emocional (IE) en el siglo XXI como complemento del desarrollo cognitivo que facilita las relaciones en los centros de trabajo, y por tanto en las instituciones docentes como mejora de las interacciones entre los miembros de cualquier comunidad, educativa o no, se puede considerar de vital importancia para el óptimo funcionamiento de éstas (Cabello, Ruiz & Berrocal, 2010).

Al hilo de esto y siguiendo las palabras de Mayer y Salovey (1997, p. 10) se puede considerar la IE como un elemento didáctico, ya que definían la IE como:

la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual.

Enraizado con el anterior planteamiento, Palomo-Vadillo (2013) argumenta que en todas las organizaciones sujetas a procesos de cambios constantes, los líderes se convierten en una pieza clave que completa el complicado puzzle que se va planteando y permite que todas las piezas encajen perfectamente, sin olvidar otros elementos clave como los recursos humanos, los procesos y la estructura como organización. Para ello, los líderes tienen que ser capaces de:

- Anticipar y tener una visión futura de la realidad, siendo proactivo y previsor de forma permanente.
- Adquirir y desarrollar competencias críticas para gestionar los cambios en la institución.

- Participar y potenciar el aprendizaje continuo, tanto el propio como el de sus colaboradores, facilitando el poder guiar y orientar a éstos en el cambio.
- Facilitar y estimular el desarrollo del potencial y de las competencias de su equipo.
- Implicar y hacer participar a todo el personal de la institución, derribando, en algunos casos barreras culturales y actitudinales del personal que gestiona.

El interés por comprender las dinámicas internas de los cargos docentes y de dirección responde tanto a cuestiones de orden institucional como de tipo personal. Institucionalmente estos puestos representan los niveles estratégicos de la organización y desarrollan un rol fundamental en la estrategia de centros y departamentos. En cuanto al desarrollo de las personas y su carrera profesional nos brinda la posibilidad de intervenir sobre estos puestos específicos permitiendo una mayor coherencia y una mejor articulación entre las funciones asignadas (Castro & Tomás, 2010; Ritacco & Bolívar, 2016; Ritacco-Real & Amores-Fernández, 2017).

El aprendizaje de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, se ve favorecido cuando los profesores se hacen conscientes de los hábitos que tiene el alumnado, explicitándose en la planificación las actitudes que se pretende que adquieran y seleccionándose aquellas actividades y estrategias de enseñanza adecuadas para favorecer el desarrollo actitudinal. Además de realizar una cuidadosa selección de los objetivos y contenidos de aprendizaje, se hace necesario planificar para cada tipo de enseñanza y nivel educativo la estrategia que más se adecue al desarrollo de nuestros alumnos en relación con el contexto de cada comunidad de aprendizaje para que proporcione suficientes oportunidades con el fin de que las pongan en práctica en diferentes situaciones educativas (Estela, Gálvez, Del Ángel, Mejía & Rodiles, 2013).

La vigencia del liderazgo y la educación como tema de investigación se muestra en un gran conjunto de publicaciones, que han ido en aumento en la última década (Álvarez-Botello, Torres-Velázquez & Chaparro-Salinas, 2016; Argos & Ezquerro, 2013; Bolívar, López & Murillo, 2013; Harris, 2009; Hernández-Castilla, Murillo, e Hidalgo, 2017; Leithwood & Louis, 2011; Scheerens, 2012; MacBeath & Cheng, 2008; MacBeath & Townsend, 2011; Murillo & Hernández-Castilla, 2015; Puertas-Molero, González-Valero & Sánchez-Zafra, 2017).

Así, al ser el liderazgo pedagógico uno de los medios fundamentales para mejorar la calidad educativa, se propone considerar el liderazgo del profesor como uno de los principales cometidos en la gestión de los centros educativos, diseñando programas de formación. Numerosos estudios son ejemplo de este planteamiento, como los de Daly y Finnigan (2016); Elfers y Stritikus (2014); Hué, Esteban y Bardisa (2012); Ruiz-Corbella (2013). Sin embargo, el interés radica en comprender cómo un docente puede ejercer un liderazgo propio, como profesor.

Al analizarse la situación del profesor para ser líder (Bisquerra-Alzina, 2003; Frost & Harris, 2003; Robinson, 2010), se observan tres aspectos que aparecen en la bibliografía de manera redundante:

- La concepción de la enseñanza que tiene el profesor.
- Su competencia emocional.
- Su percepción acerca del clima socioemocional del centro educativo.

Por otro lado, otro parámetro importante en el estudio del liderazgo del profesor es la competencia emocional (Cazalla-Luna & Molero, 2016; Day, 2012; Hargreaves, 2002; Hargreaves & Fullan, 2014; Zembylas & Schutz, 2009), a ello se suma la entrega al trabajo a través de la oportunidad de participación en las diferentes tareas, proyectos o actividades, como reflejo de dicho compromiso docente, y también para el logro de fines conjuntos en la comunidad educativa (Tichy, 2003).

Duarte-Rodríguez (2016) aporta que otro factor que se ha definido como relevante para la función de dirección y del cargo docente es la IE del gerente. La importancia sobre este tema surge a raíz de ese conjunto de habilidades que, se supone, son pilares en el desempeño del equipo directivo, puesto que se considera que la IE es un conjunto de habilidades entre las que se destacan el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo (Goleman, 2012). Lo que a su vez hace un individuo emocionalmente equilibrado apto para el cargo docente que ostente en la institución educativa que desempeña su labor.

Murillo y Hernández-Castilla (2015) ahondan en la organización del tiempo y las tareas que desempeñan cargo docentes directivos de las escuelas de Educación Primaria que fomentan el aprendizaje de los estudiantes en España utilizando la base de datos de la Evaluación General de Diagnóstico de Educación Primaria desarrollada en España en 2009, utilizando Modelos Multinivel.

En España destacan dos trabajos. Por un lado, el estudio de Murillo y Barrio (1999) con datos de 437 directores y directoras de Educación Primaria. Y, por otro, un reciente e interesante estudio desarrollado por López-Yáñez, García-Jiménez, Oliva-Rodríguez, Moreta-Jurado y Bellerín (2014) sobre la actividad diaria de los directores y directoras de escuela.

Método

Objetivos del Estudio

Por tanto en este estudio se aporta como dato novedoso la importancia que tiene la inteligencia emocional en la capacidad de liderazgo del docente, así como la implementación de dos instrumentos para su análisis, para ello se plantea este trabajo con los objetivos de comprobar las propiedades psicométricas de TMSS-24 y MLQ-5X en docentes, describir la competencia de inteligencia emocional y de liderazgo de éstos, y establecer las relaciones de éstas con el tipo de enseñanza que imparten los profesores.

Población y Muestra

Participaron en ésta investigación de carácter descriptivo y de tipo transversal un total de 160 docentes de toda España, de ambos sexos (45.6% hombres y 54.4% mujeres) pertenecientes a 137 centros educativos de diversa tipología de enseñanza.

En lo referente a la enseñanza donde se imparten, la mayoría de los profesores proceden de la Universidad (28.7%), seguido de los de Primaria (25.6%) y Secundaria (23.8%), por el contrario los de Infantil, Ciclos Formativos y Otros, no alcanzan el 10% de los casos, también indicar que el 37.5% tienen entre 30 y 39 años y el 27.5% entre 40 y 49 años, por el contrario solamente un 16% son docentes con más de 50 años (ver en tabla 3).

La muestra se obtuvo mediante un muestreo aleatorio estratificado del profesorado de todos los niveles educativos que se imparten en España, incluido el universitario. Se debe indicar que se detectaron 36 cuestionarios erróneos en su realización que fueron excluidos del estudio.

Instrumento

Para la presente investigación se han utilizado tres tipos de instrumentos, el primero de ellos es un cuestionario u hoja de Autorregistro donde el docente indicaba su género, rango de edad y tipo de enseñanza que se impartía, ya fuese Infantil, Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos, Universidad y Otros (donde se aglutinaban docentes de Religión, Orientadores, Educación Especial, Educación de Adultos...).

El segundo instrumento es el MLQ-5x de Bass y Avolio (1999) denominado en su versión original como (*Multifactor Leadership Questionnaire*), es considerado como “*el instrumento más popular para medir el liderazgo transformacional*” (Antonakis & House, 2013). Consta de 45 ítems, medidos a través de una escala Likert de cinco opciones de respuesta donde el 0 es “Nada en absoluto” y el 4 es “Muy de acuerdo”, los primeros 36 ítems identifican las conductas de liderazgo en los líderes (Transformacional, Transaccional y *laissez-faire*) mientras que los ítems 37 a 45 responde a los resultados de liderazgo. En el contexto español en su validación realizada por Molero-Alonso, Recio-Saboya y Cuadrado-Guirado (2010) se obtiene un Alpha de Cronbach superior al .700.

El tercer instrumento empleado es el TMMS-24 extraído del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). La escala original evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 24 ítems, estructurado en tres dimensiones (percepción, comprensión y regulación) con 8 ítems cada una de ellas respondidos mediante una escala Likert de 5 puntos; percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional.

En el contexto nacional ha sido empleado por Cazalla-Luna y Molero (2016) que señalan valores superiores al .700 según Alpha de Cronbach.

En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los cuestionarios se administraron en horario externo a las horas de clase y se aplicaron de manera individual. Se garantizó a los participantes el anonimato de la información recogida y aclarando que su utilización sería sólo con fines científicos para su posterior difusión. Los participantes desconocen la finalidad del estudio con el fin de evitar respuestas no sinceras y reducir al máximo posible el efecto de deseabilidad social.

En este estudio, las propiedades psicométricas (fiabilidad y análisis factorial exploratorio) se realizan mediante el Programa FACTOR Analysis 9.3.1 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006) y el análisis descriptivo y relacional mediante el paquete estadístico SPSS 23.0. En primer lugar se emplea el SPSS 23.0., para analizar las propiedades métricas de cada ítem y para ello se emplearon los coeficientes descriptivos básicos (media, dispersión, curtosis y asimetría). En segundo lugar se utiliza el FACTOR,

donde el diagnóstico de la bondad de ajuste es esencial para establecer la validez de la escala. La evaluación se ha basado en varios criterios como recomiendan Bentler (1990) y McDonald y Marsh (1990). Con la finalidad de verificar y determinar la consistencia interna del instrumento y de las distintas dimensiones se usó el coeficiente alpha de Cronbach, para finalizar se usaron los valores descriptivos y las ANOVA para el estudio relacional, todo ellos a través del SPSS 23.0.

Resultados

En esta primera parte del análisis se procede a determinar el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de los cuestionarios TMSS-24 y MLQ-5X. En primer lugar, y respecto al TMSS-24 no se elimina ninguna variable como planteaban los expertos (Schmider, Ziegler, Danay, Beyer & Bühner, 2010) que señalaban la posibilidad de prescindir de alguna dimensión o variable cuando se presentasen cifras superiores a 2.00 en las pruebas de dispersión como son la asimetría y la curtosis. Seguidamente, mediante la utilización del programa FACTOR Analysis (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) se ha comenzado a desarrollar el AFE, para ello se han rotado tres factores. El estadístico de Bartlett, [2045.1 (df= 276; $p=.000010$)] y el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= .845, utilizados para probar si la muestra procede de poblaciones con la misma varianza y si presenta una buena adecuación muestral, indican un buen ajuste de los datos para ser sometidos al análisis factorial. Los tres factores extraídos explican el 55% de la varianza total, el índice de bondad de ajuste (GFI) fue de .98, el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) de .97 y la raíz cuadrática media de los residuales (RMSR) de .04. Todos estos datos nos indican un buen ajuste para estos ítems de este cuestionario.

Como se determina en la siguiente tabla 1 se ha eliminado la variable (V 23), por presentar valores menores a .300. La escala definitiva ha quedado formada por tres factores, el primero de ellos se encuentra conformado por ocho variables y se corresponde con la dimensión comprensión; un segundo factor constituido por ocho variables se relaciona con la dimensión percepción; y por último un tercer factor constituido por siete variables que se corresponde con la dimensión regulación.

A continuación se muestra la configuración del cuestionario con un buen ajuste, puesto que el coeficiente de fiabilidad del cuestionario fue de .860, y suprimidas las variables que no alcanzaban las directrices, por factores se obtuvo un .870 para el factor 1 (comprensión), .896 para el factor 2 (percepción), y .850 en el factor 3 (regulación).

Tabla 1

Carga factorial de las dimensiones del test de inteligencia emocional (TMSS-24)

Variabes	F1	F2	F3
V 09	.561		
V 10	.847		
V 11	.809		
V 12	.777		
V 13	.559		

V 14	.745		
V 15	.550		
V 16	.651		
V 01		.634	
V 02		.765	
V 03		.744	
V 04		.667	
V 05		.634	
V 06		.703	
V 07		.750	
V 08		.784	
V 17			.761
V 18			.853
V 19			.626
V 20			.840
V 21			.593
V 22			.531
V 24			.617
Alfa (.860)	.870	.896	.850

En segundo lugar, se realiza el AFE del MLQ-5X, siguiendo las premisas de Schmider et al. (2010), cuando señalaba que los valores de dispersión (asimetría y curtosis) deben ser inferiores a 2.00, se aprecia como la variable número siete supera ese valor por lo que se prescinde de la misma, aplicándose el programa FACTOR Analysis (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) se han rotado cuatro factores. El estadístico de Bartlett, [3280.1 (df= 990; $p=.000010$)] y el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= .856, utilizados para probar si la muestra procede de poblaciones con la misma varianza y si presenta una buena adecuación muestral, indican un buen ajuste de los datos para ser sometidos al análisis factorial. Los cuatro factores extraídos explican el 42% de la varianza total, el índice de bondad de ajuste (GFI) fue de .96, el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) de .96 y la raíz cuadrática media de los residuales (RMSR) de .057. Todos estos datos nos indican un buen ajuste para estos ítems.

Se han eliminado las variables V 02, V 10, V 18, V 19, V 21, V 23, V 34, V 35 y V 37, por presentar valores menores de .300. La escala definitiva ha quedado formada por cuatro factores. El primero conformado por ocho variables se corresponde con los resultados de liderazgo, un segundo factor formado por trece variables que se relaciona con el liderazgo transformacional, un tercer factor que se corresponde con el liderazgo transaccional y formado por once variables y un cuarto factor constituido por tres variables que se relaciona con el liderazgo pasivo o evitador.

A continuación se muestra la configuración del cuestionario con un buen ajuste, el coeficiente de fiabilidad del cuestionario fue de .855, y suprimidas las variables, por factores se obtuvo un .856 para el factor 1 (resultados de liderazgo), .849 para el factor 2 (liderazgo transformacional), .789 para el factor 3 (liderazgo transaccional) y .802 en el factor 4 (liderazgo pasivo o evitador) (ver tabla 2).

Tabla 2

Carga factorial de las dimensiones del test de liderazgo MLQ-5X

Variables	F1	F2	F3	F4
V 38	.646			
V 39	.587			
V 40	.544			
V 41	.366			
V 42	.685			
V 43	.683			
V 44	.816			
V 45	.760			
V 06		.659		
V 08		.392		
V 09		.307		
V 13		.779		
V 14		.311		
V 15		.582		
V 25		.494		
V 26		.535		
V 29		-.369		
V 30		.604		
V 31		.615		
V 32		.445		
V 36		.447		
V 01			-.350	
V 03			.595	
V 04			-.505	
V 11			.582	
V 12			.508	
V 16			.650	
V 17			.488	
V 20			.548	
V 22			.343	
V 24			.472	
V 27			.432	
V 05				.564
V 28				.380
V 33				.431
Alfa (0.855)	.856	.849	.798	.802

En la segunda parte del análisis y comprobada la excelente estructura psicométrica de los cuestionarios se realiza el análisis descriptivo de los mismos, indicándose como en el caso de la IE, la regulación es la opción más valorada ($M=2.04$; $DT=0.530$), seguido de la comprensión ($M=1.97$; $DT=0.565$) y finalmente la percepción ($M=1.81$; $DT=0.585$). En lo referente al MLQ-5X, el liderazgo de tipo transformacional, transaccional y resultados de liderazgo presentaron cifras similares (en torno al valor 3 de media), mientras que el liderazgo pasivo obtuvo cifras de 1 de media.

Tabla 3

Descriptivos de las variables académicas

Tipo de Enseñanza n= 160	Masculino 45.6% (n=73)	Femenino 54.4% (n=87)	Liderazgo	
Infantil 6.9% (n=11)	1.4% (n=1)	11.5% (n=10)	Transformacional	M=3.08 DT=0.450
Primaria 25.6% (n=41)	24.7% (n=18)	26.4% (n=23)	Transaccional	M=2.93 DT=0.484
Secundaria 23.8% (n=38)	28.8% (n=21)	19.5% (n=17)	Pasivo o Evitador	M=0.97 DT=0.605
Ciclos Formativos 5.6% (n=9)	6.8% (n=5)	4.6% (n=4)	Resultados de Liderazgo	M=2.95 DT=0.579
Universidad 28.8% (n=46)	35.6% (n=26)	23.0% (n=20)		
Otros 9.4% (n=15)	2.7% (n=2)	14.9% (n=13)		
Rango de Edad n= 160	Inteligencia Emocional			
Menos de 30 años 18.8% (n=30)	15.1% (n=11)	21.8% (n=19)	Percepción	M=1.81 DT=0.585
De 30 a 39 años 37.5% (n=60)	28.8% (n=21)	44.8% (n=39)	Comprensión	M=1.97 DT=0.565
De 40 a 49 años 27.5% (n=44)	34.2% (n=25)	21.8% (n=19)	Regulación	M=2.04 DT=0.530
De 50 a 59 años 10.0% (n=16)	12.3% (n=9)	8.0% (n=7)		
Más de 60 años 6.3% (n=10)	9.6% (n=7)	3.4% (n=3)		

Por último se realiza el análisis mediante ANOVA, no apreciándose diferencias estadísticamente significativas en el caso de la inteligencia emocional en función del tipo de enseñanza en que se imparte docencia ($p \geq .05$), obteniéndose valores muy similares, pese a ello los docentes de infantil obtienen mayor puntuación media en la percepción, en el caso de la comprensión son los categorizados como otros tipos de enseñanza y en regulación son los docentes universitarios, como se puede desprender de los resultados expuestos en la tabla 4.

Tabla 4

Relación de la inteligencia emocional con el tipo de enseñanza

Inteligencia Emocional		Media	DT	F	p
Percepción Inteligencia Emocional	Infantil	1.91	0.539	0.275	.927
	Primaria	1.83	0.495		
	Secundaria	1.84	0.679		
	Ciclos Formativos	1.78	0.441		
	Universidad	1.80	0.619		
	Otros	1.67	0.617		
Comprensión Inteligencia Emocional	Infantil	2.09	0.539	0.626	.680
	Primaria	1.90	0.625		
	Secundaria	1.89	0.559		
	Ciclos Formativos	2.00	0.707		
	Universidad	2.00	0.471		
	Otros	2.13	0.640		
Regulación Inteligencia Emocional	Infantil	2.00	0.632	0.462	.804
	Primaria	2.07	0.519		
	Secundaria	1.97	0.592		
	Ciclos Formativos	1.89	0.601		
	Universidad	2.11	0.482		
	Otros	2.07	0.458		

Así mismo si se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .050$), en el caso del liderazgo transformacional con el lugar donde se imparte docencia, estas proceden de los colectivos de docentes de Primaria y Ciclos Formativos que obtienen valores medios ($M=2.90$) inferiores al resto de enseñanzas, sobre todo a los de Universidad y Otros con valores medios superiores al 3.22 como se desprende de la siguiente tabla 5.

Tabla 5

Relación del liderazgo con el tipo de enseñanza

Liderazgo		Media	DT	F	p
Liderazgo Transformacional	Infantil	3.05	0.482	2.983	.013
	Primaria	2.92	0.443		
	Secundaria	3.04	0.475		
	Ciclos Formativos	2.90	0.452		
	Universidad	3.22	0.417		
	Otros	3.27	0.307		
Liderazgo Transaccional	Infantil	3.05	0.510	1.769	.122
	Primaria	2.80	0.468		
	Secundaria	2.91	0.467		
	Ciclos Formativos	2.73	0.501		
	Universidad	3.06	0.465		
	Otros	2.96	0.535		

Liderazgo Pasivo o Evitador	Infantil	0.90	0.550	1.611	.160
	Primaria	0.96	0.663		
	Secundaria	0.95	0.661		
	Ciclos Formativos	1.16	0.690		
	Universidad	1.08	0.528		
	Otros	0.61	0.396		
Resultados de Liderazgo	Infantil	2.85	0.702	1.626	.156
	Primaria	2.84	0.591		
	Secundaria	2.87	0.524		
	Ciclos Formativos	2.82	0.751		
	Universidad	3.09	0.569		
	Otros	3.17	0.417		

Discusión y conclusiones

La configuración del cuestionario TMSS-24 ha presentado un buen ajuste en sus propiedades psicométricas, esto coincide con lo aportado por Ortega-Álvarez, Núñez-Hergueta, Molero y Torres-González (2015) en un trabajo enmarcado en el ámbito de la educación de la inteligencia emocional y satisfacción vital de futuros docentes, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las dimensiones más consideradas por la muestra objeto de estudio, de manera global, han sido la comprensión y la regulación, poniendo de manifiesto su fiabilidad y validez, y ayudando a comprender las capacidades emocionales de los docentes españoles (Cazalla-Luna & Molero, 2014).

En lo referente al MLQ-5X se apreció igualmente un excelente ajuste, obteniéndose cifras similares a las de los estudios de Molero-Alonso et al. (2010), que también mostraban otras posibles alternativas, para concluir como uno de los instrumentos más usados para medir el liderazgo en el campo de la Psicología de las Organizaciones (Avolio & Bass, 2004), lo que indica la importancia de este instrumento para el análisis del liderazgo en docentes de distintas especialidades.

Los resultados revelan que el modelo que mejor ajuste presenta es el que está formado por cuatro factores: liderazgo transformacional, liderazgo facilitador del desarrollo/transaccional, liderazgo correctivo o por excepción activa y liderazgo pasivo/evitador. Por lo que éste modelo es parsimonioso y teóricamente coherente con nuestro estudio.

En el caso de la inteligencia emocional, la regulación es la opción más valorada, seguido de la comprensión y finalmente la percepción, ello es debido a que el autoconocimiento nos permite controlar y gestionar, por tanto, nuestras emociones y establecer prácticas saludables que mejoren nuestra salud y calidad de vida. Es por ello por lo que se hace imprescindible que los docentes enseñen técnicas y destrezas que permitan la adquisición de formas y estilos de vida saludables de un modo más eficaz (Ortega, 2010).

En lo referente al liderazgo el de tipo transformacional, transaccional y resultados de liderazgo presentaron altas correlaciones entre sí con cifras similares y superiores al de tipo pasivo, por lo que observamos que los resultados muestran también que las correlaciones entre los factores de liderazgo y las variables de resultado organizacional son similares a las señaladas en la literatura (Avolio & Bass, 2004), contribuyendo así

a la validación del cuestionario. Por otra parte observamos también que los docentes españoles reciben, por término medio, puntuaciones altas en los factores relacionados con el liderazgo transformacional y transaccional.

Un único estudio no es suficiente para poder interpretar este resultado adecuadamente, ya que este efecto puede deberse, bien a las características específicas de la muestra, bien a una cierta visión predominante en España sobre el liderazgo que conduciría a que un determinado tipo de liderazgo sea mejor evaluado que otro. En este sentido sería importante realizar también investigaciones longitudinales, puesto que la concepción del liderazgo existente en una determinada cultura o sociedad puede variar a lo largo del tiempo (O'Connell, Prieto & Gutiérrez, 2008).

En cuanto a la enseñanza donde se imparten docencia, la mayoría de los profesores son de Universidad, seguido de los de Primaria y Secundaria, estos datos corroboran los extraídos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en su publicación anual "Datos y cifras" (2017-18) de las enseñanzas no universitarias y del sistema universitario español (MECD, 2017), que tiene por objeto ofrecer los datos estimados al inicio del curso escolar sobre las principales variables del sistema educativo español: alumnado, centros y gasto. Además, se incluyen otras informaciones estadísticas de la educación, así como datos relevantes de la comparativa europea.

No se determinaron diferencias en el caso de la inteligencia emocional en función del tipo de enseñanza, de esta forma, destacar que tradicionalmente siempre se ha considerado a las Enseñanzas Secundarias como característica diferencial en su incidencia en el profesorado por las características psicosociales de este alumnado y las implicaciones que sobre el estrés laboral incidía en este colectivo profesional (Mérida-López & Extremera, 2017). En la actualidad, y con los programas que se están implementado de formación docente llevados a cabo desde las administraciones educativas sobre la inteligencia emocional y emociones positivas, están llevando al profesor a hacer frente a situaciones difíciles en el aula de manera exitosa, y esta mejora en el ambiente de la clase se está observando en un incremento en la percepción intrapersonal que se interpreta como una mejora en la habilidad del grupo para reconocer conscientemente sus emociones, identificar lo que sienten y ser capaces de ponerle una etiqueta verbal. De la misma manera, un aumento en la percepción interpersonal facilita la capacidad de percibir los estados emocionales de otras personas, así como el comprender cómo estas emociones les afectan a nivel personal, las consecuencias y reacciones que les provocan (Body, Ramos, Recondo & Pelegrina, 2016).

El aumento en la capacidad de asimilación emocional se interpreta como mejor habilidad para hacer uso de las emociones con el fin de facilitar diferentes procesos cognitivos; por ejemplo, para fijar metas, motivarse o tomar decisiones. Finalmente, los cambios positivos en la regulación emocional representan la habilidad de dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz (Body et al., 2016).

Si se detectan diferencias, en el caso del liderazgo transformacional, estas proceden de los colectivos de Primaria y Ciclos Formativos que obtienen valores medios inferiores al resto de enseñanzas, esto puede ser debido a la ya instaurada red grupal de los equipos de coordinación del profesorado de éstos tipos de enseñanza con estructuras inmovilistas que imposibilitan el cambio de los líderes en los centros y

al excesivo trabajo burocrático de los órganos colegiados, por lo que en este sentido gestionar la convivencia de forma participativa exige crear equipos de trabajo que compartan responsabilidades y que estén liderados.

Como se puede observar, el liderazgo pedagógico, transformacional o transaccional, se vuelca sobre el trabajo grupal y destina una parte importante de su energía a crear estructuras participadas por el alumnado y profesorado. Cuando esto no es así, la persona que ejerce el liderazgo acaba asumiendo demasiado trabajo y cansándose de ser un referente solitario para sus compañeros y para el alumnado (Álvarez-Botello et al., 2016).

Como hemos hecho referencia en la introducción, quizá el estudio español más preciso hasta el momento sea el de Murillo y Barrio (1999) con datos de 437 directores de escuelas de Primaria de centros públicos, concertados y privados. En él se constata que el mayor porcentaje de tiempo se invierte en tareas relativas a la administración y la organización de su planificación (36.44%), el 26.7% a tareas de liderazgo pedagógico, un 15.6% a la relación con las madres y padres de los estudiantes, algo menos al desarrollo personal (14.95%) y la menor cantidad de tiempo, el 6.31%, se destina a otras tareas.

Entre las principales limitaciones de este estudio podemos indicar el hecho de que la muestra en algunos estratos es escueta, así como el periodo donde se solicitó la cumplimentación del cuestionario que fue próximo a la finalización del curso.

Como principales conclusiones de este estudio de investigación debemos de señalar el excelente ajuste de estos instrumentos, así como su fiabilidad siendo totalmente adecuadas para el conjunto de docentes de enseñanzas regladas. Dentro del marco de la inteligencia emocional se debe señalar que la regulación y comprensión son las más valoradas y en cuanto al liderazgo los de tipos transformacionales, transaccionales y resultados de liderazgo presentan cifras muy similares. En el ámbito de las relaciones solamente se encontró asociación entre el liderazgo transformacional y el tipo de enseñanza impartida hallándose una mayor capacidad de cambio en el contexto universitario, mientras que en primaria y ciclos formativos la transformación no es tan importante.

Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de seguir indagando en esta temática, y plantear actividades de innovación en el marco de la enseñanza reglada.

Referencias

- Álvarez-Botello, J., Torres-Velázquez, A., & Chaparro-Salinas, E. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51-68. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.206881>
- Antonakis, J., & House, R. (2013). The full-range leadership theory: The way forward. En B. Avolio, y F. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 3-33). Ámsterdam: Emerald Group Publishing Limited
- Argos, J., & Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y educación*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Avolio, B.J., & Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. (3ª ed.). Palo Alto: Mind Garden.
- Bass, B., & Avolio, B. (1999). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*. Redwood City, CA: Mind Garden, Inc.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.

- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-4.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O., & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del Programa Mindfulness para regular las emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30), 47-59.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Cabello, R., Ruiz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1). Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Castro, D., & Tomás, M. (2010). El gobierno y la gestión de la universidad: estudio de los órganos unipersonales. *Estudios sobre Educación*, 19, 165- 182. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4604/3972>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2014). Inteligencia Emocional Percibida, Ansiedad y Afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Daly, A., & Finnigan, K. (2016). *Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts Under Pressure*. Chicago: Amer Educational Research Assn.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Duarte-Rodríguez, A. (2016). Inteligencia emocional y Gerencia en la organización educativa. In *Crescendo. Educación y Humanidades*, 3(2), 11-22. doi: <http://dx.doi.org/10.21895/in+cres+e.v3i2.1342>
- Elfers, A., & Stritikus, T. (2014). How School and District Leaders Support Classroom Teachers' Work With English Language Learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 305-344. doi: 10.1177/0013161X13492797
- Estela, A., Gálvez, A., Del Ángel, C., Mejía, E., & Rodiles, E. (2013). Educación e investigación científica: métodos y estrategias de enseñanza adecuados para lograr que el alumno se motive y desarrolle las competencias que le programa educativo 2012 en México establece en el modelo educativo de nivel secundaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la Inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in a box. Emotional geographies of teaching. En C. Sugure & C. Day (Eds.), *Development teachers and teaching practice. International research perspectives*. London: Routledge-Falmer.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital professional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

- Harris, A. (2009). Distributed leadership: what we know. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: different perspectives* (pp. 11-21). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J., & Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hué, C., Esteban, J. L., & Bardisa, T. (2012). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López-Yáñez, J., García-Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreta-Jurado, B. & Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2828/3045>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91. doi: 10.3758/BF03192753
- MacBeath, J., & Cheng, Y. C. (2008). *Leadership for learning: international perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve? En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 1237-1254). Dordrecht: Springer Netherlands,
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.247>
- MECD (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-18*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 371-389.
- Molero-Alonso, F., Recio-Saboya, P., & Cuadrado-Guirado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501.
- Murillo, F.J., & Barrio, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, 319, 201-222. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Murillo, F.J., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-20. doi: 10.7203/relieve.21.1.5015

- O'Connell, J.J., Prieto, J.M., & Gutiérrez, C. (2008). Managerial Culture and Leadership in Spain. En J.S. Chhokar, F.C. Brodbeck & R.J. House (Eds.). *Culture and Leadership Across the World: The GLOBE book of in-depth Studies of 25 societies* (pp. 623-654). Londres: LEA.
- Ortega, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>
- Ortega-Álvarez, F., Núñez-Hergueta, E., Molero, D., & Torres-González, J.A. (2015). Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 205-217.
- Palomo-Vadillo, M. T. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC Editorial.
- Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Sánchez-Zafra, M. (2017). Influencia de la práctica físico-deportiva sobre la inteligencia emocional de los estudiantes: una revisión sistemática. *ESHPA- Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 10-24. doi: <http://hdl.handle.net/10481/48957>
- Ritacco, M., & Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 41-49. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Ritacco-Real, M., & Amores-Fernández, F. (2017). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 5, 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709162034>
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26. doi: 10.1080/15700760903026748
- Ruiz-Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Meythodology*, 6, 147-151. doi: <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000016>
- Tichy, N. (2003). *Líderes en acción. Cómo formar líderes en todos los niveles de una organización*. México: Compañía Editorial Continental CECSA.
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Reserch on teachers' emotions in education: findings, practical implications and future agenda. En P. A. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (pp. 367-377). Boston: Springer.

Fecha de recepción: 2 de noviembre de 2017.

Fecha de revisión: 6 de noviembre de 2017.

Fecha de aceptación: 26 de febrero de 2018.

Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años)

Components and dimensions that characterize a good practice in Early Childhood Education (0-3 years)

Ana María Mendioroz Lacambra* y Pilar Rivero Gracia**

*Universidad Pública de Navarra

**Universidad de Zaragoza

Resumen

Para mejorar la calidad educativa, es fundamental investigar y visibilizar buenas prácticas docentes. Desde hace varios años y en esta línea, las autoras intervienen en proyectos de innovación e investigación centrados en la Educación Infantil, lo que les ha permitido conocer y analizar la realidad educativa de esta etapa. Este artículo se centra en los resultados de un proyecto concreto de investigación, en el que participan universidades de ámbito europeo y latinoamericano con el objetivo de reconocer, analizar, normalizar, representar y hacer visibles 100 buenas prácticas en Educación Infantil, en un marco plural de características y condiciones. Se emplea una metodología cualitativa que permite vincular creencias implícitas con las prácticas docentes, y se recopilan los datos mediante entrevistas, observaciones en el aula y registros. En esta ocasión se presentan los criterios registrados por el grupo de investigación para reconocer buenas prácticas en el tramo 0-3 años, donde se evidencian, mediante las narrativas de las docentes, apoyadas por las observaciones y registros realizados en el aula, los componentes conceptuales y operacionales que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil, en la línea de estudios precedentes.

Palabras clave: calidad de la educación; educación de la primera infancia; buenas prácticas; investigación cualitativa.

Correspondencia: Ana María Mendioroz Lacambra, anamaria.mendioroz@unavarra.es, Dpto. Geografía e Historia Universidad Pública de Navarra Campus de Arrosadía (31006). Pamplona, España.

Abstract

To improve the educational quality, it is fundamental to investigate and make visible good teaching practices. For several years and in this line, the authors have intervened in innovation and research projects focused on early childhood education, which has allowed them to know and analyze the educational reality of this stage. Specifically this work that is now presented, is the result of a subsequent research project, in which European universities and Latin American universities participate, with the aim of detecting, analyzing, systematizing and representing 100 good practices in Early Childhood Education, in a framework of plural characteristics and conditions. A qualitative methodology is used to link assumed beliefs with teaching practices, and data are collected through interviews, observations in the classroom and records. This article presents some of the criteria proposed by the research group to identify good practices, in the 0-3year period, where they are evidenced, through the narratives of the teachers, supported by the observations and records made in the classroom, the conceptual and operative components that characterize a good praxis in Infantile Education.

Keywords: Educational quality; Early Childhood Education, best practices; qualitative research.

Introducción

El principal patrimonio con el que cuenta la humanidad es la educación. Durante la primera infancia se sientan las bases para el desarrollo posterior en todos los ámbitos de la vida (Bodero Cáceres, 2017), de ahí que la prioridad de los organismos responsables en educación es promover la investigación y la participación de los profesionales, con el objeto de reconocer, analizar, normalizar y representar buenas prácticas de atención a las criaturas, haciéndolas visibles a toda la comunidad educativa y a nivel mundial, con el objetivo de que sirvan de referencia en la mejora de las políticas educativas y en suma, en la calidad de la educación (Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE [BIDDH], 2011; Campos, 2013).

Son muchos los factores que intervienen en la calidad educativa, pero sin duda la práctica es uno de los más determinantes (Mir Pozo & Ferret Ribot, 2014), ya que implica componentes éticos y orienta la actividad hacia la mejora de las situaciones y contextos en los que se considera. No existe un modelo de buena práctica aplicable a cualquier situación, porque las buenas prácticas se refieren a aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción a las diferentes demandas del contexto (Braslavsky, Abdoulaye & Patiño 2003).

En educación se ha pasado de “los enfoques centrados en la calidad en términos absolutos, a otros basados en la identificación y visibilización de buenas prácticas [...] desde una perspectiva más inductiva y situada [...] lo bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas [...] y es reconocido como valioso por los colegas, o por sus destinatarios indirectos” (Zabalza, 2012, p.18). El potencial de una buena práctica se sitúa en la práctica misma, por lo que para identificar las razones que la fundamentan es necesario evidenciar la intencionalidad que la sustenta y por supuesto contextualizarla (Hoyuelos, 2017; Zabalza, 2016). Por lo general y aunque priman los estudios que identifican variables características del buen profesor, de las buenas escuelas

o de las estrategias en niveles fundamentalmente de educación superior (Larose, Grenon, Bourque & Bédard, 2011), Lewin Benham (2011) investiga sobre las dimensiones que satisfacen los criterios de buenas prácticas en educación inicial, o Howes (2010), similar al que sustenta este artículo, se sitúa en la línea estratégica de reconocer, analizar, normalizar, representar y dar a conocer buenas prácticas. Como se puede comprobar en la etapa de Educación Infantil no se contemplan estudios nacionales o internacionales, basados en este tema. De hecho, en España son muy pocos los proyectos de investigación financiados que se han ocupado de analizar las dimensiones a tener en cuenta para satisfacer los criterios de buenas praxis, o de identificar las características que permiten atribuir esta categoría a una práctica, y solo el nuestro Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE), se ha especializado durante los últimos años en el análisis de buenas prácticas a través de proyectos vinculados al Programa de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (I+D), financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad (Cid, Pérez & Zabalza, 2013; Mendioroz & Fiz, 2016) y ahora en Educación Infantil (Bartau Rojas, Azpillaga Larrea & Joaristi Olariaga, 2017). Fruto de esta investigación es el trabajo de Denébola y Rodríguez (2016), sobre materiales didácticos.

Este artículo desde la experiencia en innovación e investigación educativa de las autoras, se basa concretamente en el proyecto de investigación «Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar», enmarcado en el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación, dentro del Programa de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (I+D), del Ministerio de Economía y Competitividad de España. Se plantea en un marco internacional con la participación de equipos de investigación de Portugal, Reino Unido, Italia, Chile, Argentina, México, Brasil y España, con las universidades de Santiago, Vigo, Coruña, Granada, Islas Baleares, La Laguna y la Pública de Navarra. Además, se enfoca desde la multiculturalidad, buscando modelos que respondan a las características propias del contexto cultural, y desde la multidisciplinariedad, analizando buenas prácticas en los diferentes modos de atención a las criaturas y en las diversas áreas curriculares. Tiene en cuenta las condiciones propuestas por el Bureau des Institutions Démocratiques et des Droits de l'Homme (BIDDH, 2011) para analizar buenas prácticas en la Educación Infantil: documentación institucional sobre cómo hay que llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje para considerarlo de calidad, las propias instituciones de la etapa, su organización, los recursos, etc. También los escenarios de aprendizaje, la formación del profesional que atiende a las criaturas, y todo ello de forma contextualizada e integradora en la comunidad educativa, con la vinculación de las familias. En el análisis se tiene en cuenta la propia práctica, la visión de los agentes implicados y la relación entre ambos (López de Maturana, 2012).

Se parte de la hipótesis de que la práctica educativa se ajusta a las creencias de quienes la realizan (Molina, Miralles, Deusdad & Alfageme, 2017), estas ideas están en permanente evolución y se pueden recuperar mediante técnicas de ingeniería del conocimiento como son los mapas conceptuales. El repertorio que manejan los agentes con buenas prácticas educativas es reflexionado y ajustado a la realidad, y estas praxis se refuerzan y tienden a producirse en los contextos que las promueven; además, en ambientes sociales que otorgan gran importancia a la educación de la infancia y tienen en cuenta a toda la comunidad educativa (Lewin Benham, 2011).

Emplea metodologías que facilitan la visibilización de las creencias asumidas epistemológicas, didácticas y actitudinales, por su importancia en la construcción de la identidad profesional (Barnett & Di Napoli, 2007), y en las prácticas del profesorado, como son las historias de vida (Moriña, 2017) y la Teoría del posicionamiento (Davies & Harré, 1990), aparato conceptual y metodológico adecuado para estudiar las vidas profesionales, ya que considera que toda interacción es narrativa, cambiante y contextual, empleado por vez primera en nuestro país en niveles básicos de enseñanza por Marcelo (1987) y Zabalza (1987). La investigación se completa con el diseño de un dispositivo informático que permite mediante un mapa conceptual, (Novak, 1998) visualizar las interconexiones de las ideas que subyacen en las prácticas estudiadas, y referirlas a prácticas concretas, con el objetivo último de construir una comunidad de aprendizaje e intercambio de experiencias a nivel internacional e interdisciplinar, constituida por investigadores y profesionales de la Educación Infantil.

Objetivos

En todos los equipos, nacionales e internacionales, que intervienen en este proyecto de investigación, se trabaja con tres objetivos:

1. Reconocer, analizar, normalizar, representar y hacer visibles un centenar de buenas prácticas teniendo en cuenta los diversos elementos y dimensiones que caracterizan a la Educación Infantil, empleando las narraciones de los docentes implicados, observaciones y registros realizados de la práctica.
2. Establecer un marco de características y condiciones plural y flexible sobre las experiencias analizadas, identificando qué tienen en común y de diferente, de propio y de transferible.
3. Generar grupos de trabajo a nivel internacional que faciliten el conocimiento y el trasvase de experiencias.

Método

Población y Muestra

Para construir la muestra se revisan normativas y estudios referidos a las condiciones y estándares que debe reunir una Educación Infantil de calidad, y se consulta a diferentes informantes conocedores de esta etapa a los que se les plantea la pregunta ¿qué experiencias destacarías en tu ciudad, zona o región y por qué?

Los criterios para seleccionar la muestra, comunes a todos los equipos de trabajo, se refieren a actuaciones bien valoradas por responsables políticos, técnicos o profesionales de la zona que supongan innovación respecto a la atención a los más pequeños con respuestas originales a necesidades de las familias y de los niños y niñas, su inserción en el entorno, su forma de trabajo con padres y madres; mejora en recursos, espacios, forma de trabajar, metodologías experimentadas con éxito que hayan creado materiales innovadores o generado ambientes de aprendizaje con características especiales; actividades que supongan una innovación o una forma diferente

y original de trabajar; modos de relación, de agrupamiento; prácticas sostenidas por una fuerte fundamentación científica; estilo de documentar las actividades; iniciativas o instituciones evaluadas positivamente en alguna característica propia, escuelas inclusivas con prácticas destacables en la atención a las necesidades educativas especiales, educadores que se hayan destacado por sus ideas, sus escritos, sus intervenciones relacionados con la necesidad de transformar la Educación Infantil, y finalmente, que resulten satisfactorias para los agentes implicados. Sobre la base de estos criterios, y una vez realizado el muestreo con el objetivo de abarcar las distintas modalidades de Educación Infantil y todas las áreas curriculares, mediante un torbellino de ideas se propone un pool de iniciativas susceptibles de ser seleccionadas. Las informantes son profesoras, excepto en un caso, con una media de edad de 45 años. Por sus datos personales y vitales que han adjuntado a la encuesta, se trata de personas con una vocación muy temprana hacia la docencia, comprometidas con temas sociales desde su adolescencia, reflexivas y críticas con el sistema educativo. Todas ellas coinciden en la insatisfacción que sintieron al incorporarse a la vida laboral y comprobar que su práctica de aula no respondía a necesidades reales de la infancia. Además, reconocen que su frustración personal les condujo a conocer las escuelas Reggio Emilia, muchas de ellas a través del coordinador de las escuelas infantiles de Navarra.

El reparto de los casos se realiza en función del tamaño del equipo de cada universidad participante, con el objetivo de que cada investigador/a asuma el seguimiento de una práctica al año, además, los datos obtenidos se analizan por clusters y en general. Concretamente nuestro grupo de trabajo recibe el encargo de identificar y analizar 12 buenas prácticas realizadas en el entorno, 9 de ellas en el tramo 0-3 años, lo que representa el 30% del total de las analizadas en esta categoría.

Teniendo en cuenta que no existe un modelo de buena práctica transferible a cualquier situación y contexto, el equipo establece, no obstante, como criterios teóricos básicos necesarios para una buena práctica en Educación Infantil la teoría pedagógica de Loris Malaguzzi (Malaguzzi, 2014) y la experiencia de Reggio Emilia (Fernández Santín & Feliu Torruella, 2017; Lewin Benham, 2011), el aprendizaje significativo y su praxis (Ausubel, 2002), los paradigmas de calidad de la Educación Infantil (Azcona & Hoyuelos, 2011), así como el decálogo de buenas prácticas en Educación Infantil formulado por Hoyuelos (2013, 2015), coordinador de las escuelas municipales de Pamplona, basado en que las propuestas de intervención en el aula tienen que estar en un marco teórico que ponga en valor el gran potencial de la infancia para construir su propio aprendizaje, en una escuela construida por toda la comunidad educativa; la práctica debe ir encaminada a educar, con docentes capacitados para ofertar propuestas interesantes y proyectos abiertos que faciliten un mayor conocimiento de la cultura de la infancia y proporcionen experiencias ricas, de interés para los niños y niñas. El papel del profesorado es el de observar, acompañar, aprender con la infancia y documentar los procesos de vida, respetando la cultura y los tiempos de los más pequeños. El espacio, interlocutor importante en el proceso educativo, debe ser cuidado y el material polisensorial, ofertado estéticamente.

A partir de este marco teórico, cada investigador/a elabora un listado de experiencias, el equipo establece un orden de prioridad, decide las que se analizarán cada año y se distribuyen entre los miembros del grupo.

Instrumento

Para diseñar la entrevista inicial, único instrumento de la investigación, se toman las siguientes decisiones. Primero se define la temática: contexto de la práctica, su fundamentación teórica, evolución de la experiencia, impacto de la iniciativa y su transferibilidad. El contenido se organiza teniendo en cuenta los objetivos de la investigación: descripciones y valoraciones sobre la práctica, concepciones sobre creencias y teorías, y finalmente teorías prácticas sobre cómo deberían hacerse las cosas según el informante.

Los coordinadores de cada grupo, reunidos en Santiago, sede del investigador principal del proyecto, consensuan un primer diseño de preguntas en función de las cuatro categorías anteriores, que son sometidas a experimentación con diferentes informantes de distintos contextos educativos, y tras el análisis de las mismas y constatadas las deficiencias, se incorporan los reajustes necesarios. Finalmente se diseña el instrumento con ítems comunes para todos los investigadores y equipos de trabajo, que permite reconstruir el desarrollo profesional del profesorado, evidenciar los cambios que se han producido en cuanto a sus ideas en torno a la docencia y la Educación Infantil, y analizar la buena práctica. El modelo de registro contiene las siguientes cuestiones finales:

- ¿Podría hacer un relato de su biografía a modo de resumen?
- ¿Cuál fue su paso por la escuela, cómo la recuerda?
- ¿Cuáles han sido sus procesos formativos?
- ¿Qué momento de su formación tuvo más impacto en su proyecto de vida?
- ¿Qué momentos han sido especialmente importantes en su carrera? ¿Cuáles fueron las principales facilidades y las mayores dificultades? ¿Qué cosas cambiaría con respecto a sus experiencias de formación?
- ¿Desde cuándo realiza esta buena práctica? ¿Por qué la inició? ¿Cómo fue evolucionando?
- ¿Cómo está organizada? ¿De quién depende y quién la gestiona? ¿A quién va dirigida?
- ¿Es obligatoria? ¿Qué tiempo promedio le suele otorgar?
- ¿Qué coste tiene para el centro escolar o empresa?
- ¿Cómo se evalúa la buena práctica, qué se evalúa?
- ¿Sobre qué suele versar la buena práctica? ¿Por qué se escogen esas temáticas?
- ¿Cómo se lleva a cabo por unidades didácticas, por bloques temáticos, por proyectos?
- ¿Se evalúa el rendimiento de los participantes? ¿Cómo?
- ¿Incorpora las TICs y el e-learning?
- ¿Se han generado algunos materiales propios de qué tipo, estaría dispuesto a ceder imágenes de los mismos para poder enriquecer el trabajo de los demás docentes?
- Cuénteme, por favor, alguna experiencia de buena práctica de la que esté más satisfecho o que le haya dejado un buen recuerdo.
- ¿Por qué considera importante esa buena práctica?
- ¿En su opinión qué condiciones se han de dar para que la buena práctica sea de calidad?
- ¿En general está satisfecho con la buena práctica que está siguiendo?
- ¿En qué cree que ha mejorado su empresa/organización a consecuencia de la buena práctica?
- ¿Ha hecho alguna evaluación del impacto real de la buena práctica, con qué resultados?
- ¿Produce alguna ventaja la buena práctica sobre las personas que la realizan?
- En su opinión, ¿qué valor tiene la buena práctica dentro del centro/empresa?

También en su opinión ¿qué están haciendo bien los centros escolares/empresas en cuanto a las actuaciones en Educación Infantil y que están haciendo mal? ¿Quisiera añadir alguna cosa más?

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El estudio de cada caso se inicia explicando el proyecto a la institución responsable y se negocia la posibilidad de realizarlo. Si la respuesta es positiva se firma un acuerdo de ética y discrecionalidad en la investigación, junto con el compromiso de retorno del trabajo a la institución y se organiza la fase de recogida de información a través de la entrevista (instrumento) y los encuentros informales con los agentes de la iniciativa. El estudio se realiza in situ a través de la entrevista con los educadores y posteriormente, una vez finalizada la investigación y realizado el informe por los investigadores, se les entrega a los responsables para que lo analicen y enriquezcan con aportaciones sobre descripciones y valoraciones de la práctica, teniendo en cuenta las evidencias recopiladas por los docentes (no hay que olvidar que han sido seleccionados también por realizar investigaciones sobre su propia práctica educativa) y el sentido que tienen dentro de la experiencia. Durante el proceso se producen encuentros con los docentes para aclarar dudas y analizar la documentación institucional y profesional, generada por la práctica (registros de conversaciones y de documentación de la práctica, así como de las producciones de los niños). En esta última cita, se discute sobre aspectos contextuales de tipo social y cultural, ambiente físico en el que se realiza, espacios y recursos, participantes, etc. También sobre la secuencia de fases que lleva la acción desde una perspectiva global; las actividades realizadas qué se hace, dónde, con qué, con quién, con qué resultado y finalmente los roles de adultos y de infancia. Esto permite observar el pensamiento infantil, sus producciones y su desarrollo competencial como los argumentos que realizan para comprender sus experiencias (Mérida, González & Olivares, 2017), que por su carácter confidencial obran en poder de los centros. Concluye el procedimiento con un encuentro para que el docente interprete y valore las evidencias y el sentido que tienen dentro de la experiencia.

Se emplea una estrategia cualitativa de análisis de contenido que permite tanto conocer enfoques y perspectivas de los docentes, su versión de lo que es y se hace en la experiencia analizada (descripciones y valoraciones), como reconocer las orientaciones globales del profesorado hacia la Educación Infantil (concepciones) y llevar a cabo un estudio detallado de sus ideas sobre aspectos concretos del cuidado y aprendizaje de los niños y niñas (teorías prácticas). El procedimiento adoptado para diseñar posibles categorías a las que asignar cada respuesta, después de transcribir las encuestas, fue el modelo de categorización «constant comparison method», estrategia ya utilizada por este grupo de investigación en el proyecto anterior sobre el conocimiento experto de los eméritos españoles, 2008-2012 y en el referente a los diarios de clase, bajo la denominación de “ideogramas”. Se basa en que el equipo discute hasta establecer un criterio consensuado, y una vez alcanzado el «acuerdo interjueces» se clasifican las respuestas en una u otra categoría. El sistema de categorías, teniendo en cuenta las descripciones y valoraciones sobre la práctica, las concepciones sobre creencias y teorías, y finalmente las teorías prácticas sobre cómo deberían hacerse las cosas, se resuelve en tres y responden a: las características del profesorado, a los componentes teóricos y a los componentes prácticos que caracterizan la buena práctica.

La unidad de estudio es la buena práctica, por lo que se realiza un primer análisis intra-práctica, un segundo intra-grupo por grupo o cluster de modalidad o área curricular, y un tercero inter-prácticas, como conjunto de buenas prácticas, con el objetivo de identificar y representar dinámicamente la estructura de características, principios y condiciones que caracterizan una buena práctica educativa, así como evidenciar la relación entre las creencias implícitas y las prácticas analizadas, empleando una metodología de orientación fundamentalmente cualitativa y etnográfica, que finaliza en un dispositivo informático que permita visualizar las ideas subyacentes en las prácticas estudiadas.

La fase de análisis permite visibilizar elementos clave de cada experiencia y las relaciones entre ellos, de tal forma que se identifica dinámicamente el esquema conceptual de los agentes y se relaciona con las secuencias de acción que se han desarrollado.

En suma, se identifican las características básicas (contextuales, conceptuales, operativas, actitudinales) de cada experiencia, se sistematizan las cualidades que la convierten en una buena práctica y se esquematizan y construyen los ejes interactivos de cada experiencia, relacionando fundamentación y puesta en práctica, ideas y acciones.

Tras este proceso cada investigador concluye el estudio del caso que le ha correspondido, presenta los resultados al grupo, se analiza el resultado comparándolo con el resto de las prácticas asumidas por el grupo y posteriormente con las del colectivo al finalizar cada uno de los años de la investigación, donde se vuelven a comparar las evidencias para dar fiabilidad a los resultados.

Durante este último año se está iniciando el análisis global de los diversos agrupamientos por modalidades de atención, áreas curriculares y niveles académicos, para sintetizar las características de las 100 experiencias estudiadas y elaborar el Informe final. El producto que se espera del proyecto es un repositorio de 100 buenas prácticas descritas y analizadas que se incorporarán a una WEB del equipo de investigación, y se pondrán a disposición de todas aquellas personas e instituciones vinculadas a la Educación Infantil y a las políticas de infancia, cumpliendo con ello uno de los objetivos estratégicos que proponían los organismos internacionales ya citados.

Resultados

De las evidencias recuperadas mediante el instrumento diseñado para tal fin, emerge un sistema de tres categorías con varios indicadores cada una de ellas, que permite marcar y representar las líneas de actuación que definen la buena práctica (Ver tabla 1).

Tabla 1

Sistema de categorías emergentes e indicadores que surge en el proceso de análisis de resultados

Características del profesorado	Componentes teóricos de la buena práctica	Componentes prácticos de la buena práctica
Curioso	Sustentada en un marco teórico sólido	Surge de la iniciativa de la infancia
Observador	Aporta mayor conocimiento de la infancia	Grupos pequeños
Reflexivo		

Investigador	Adaptada al momento madurativo	Atención personalizada
Escucha de forma activa	Escenario educativo que proporcione experiencias ricas y reales	La infancia manipula y observa con todos los sentidos
Comprometido con su trabajo	Entorno de confianza, respeto y tolerancia	Respeta los tiempos de la infancia
Permanente formación	Permite la investigación abierta, con múltiples respuestas	Se desarrolla en pareja educativa
Creencias implícitas sobre el alto potencial de la infancia	Fomenta el pensamiento divergente	Participa toda la comunidad educativa
Aprende junto a la infancia	Desarrolla la creatividad	Materiales educativos adecuados, ofertados estéticamente
	Desarrolla estrategias de pensamiento para interpretar las experiencias	Exige tareas de documentación de los procesos para analizar y realizar debates pedagógicos
	Fomenta la autonomía	Evaluación continua y abierta a la comunidad educativa
	Desarrolla la autoestima	
	Lúdica	

Una buena práctica requiere de docentes con unos rasgos concretos, que pueden ser los siguientes: “gran compromiso con su trabajo, [...] curiosidad, ganas de aprender y de sorprenderse, [...] de hacer cosas diferentes, [...] con capacidad de reflexión y mentalidad investigadora [...], que escuchan de forma activa [...], observadores [...], entusiastas con su trabajo [...], en permanente formación [...], con gran respeto por la infancia”. El docente debe estar convencido del alto potencial que tiene la infancia, “como un sujeto competente y no sometido a los deseos de las personas adultas [...] los niños pueden aprender muchas más cosas de las que pensamos, incluso sobre aspectos muy conceptuales, si lo adaptamos a su nivel [...]”. Su papel en el proceso de enseñanza aprendizaje, es el de observar, escuchar de forma activa, acompañar y aprender a la vez que lo hace su alumnado, desde el asombro y el entusiasmo: “el centro es el niño y la actividad del docente surge de la observación y la escucha activa [...] yo en aquel momento jugaba y aprendía también con los niños [...]”.

La buena práctica debe sustentarse en un corpus teórico sólido, “es fundamental poder apoyarla en un colchón teórico [...] es necesario conocer qué se ha hecho y hasta dónde se ha llegado, para sacarle el máximo partido [...] hay que investigar para conocer la literatura científica antes de implementar la práctica”. Además, debe aportar mayor conocimiento de la infancia “tiene que ayudar a entender al niño y su manera de estar en el mundo [...] aprender a aprender lo que los niños nos están mostrando [...] ayuda a evidenciar capacidades infantiles que son difíciles de apreciar [...]”

La buena práctica nace de una iniciativa activa de los pequeños, “fueron los niños y las niñas los que nos guiaron y orientaron en el descubriendo de este proyecto [...] surgió de los intereses e iniciativas que tienen [...] la motivación inicial es fundamental, y aunque sean pequeños tienen sus propios intereses, solo hay que descubrirlos”. Además, es imprescindible que los niños disfruten mientras aprenden “Corrían, subían, bajaban [...] es fundamental que puedan experimentar y tengan la oportunidad de disfrutar [...] desde lo lúdico es como aprenden en estas edades”. Debe proporcionar experiencias ricas,

posibilitar la creatividad, el pensamiento divergente desde la investigación “que no tenga una única respuesta [...] es importante que el niño aprenda investigando [...] algo que parece inasequible se puede materializar en propuestas concretas [...] hay que ofrecer a los niños la posibilidad de investigar de entrar en el terreno de lo desconocido, en el mundo de la formulación de teorías e hipótesis, en la construcción de pruebas y experimentos para comprobarlas [...]”. Debe servir para desarrollar estrategias de pensamiento que faciliten la comprensión de sus experiencias “es interesante observar cómo van construyendo los procesos y su mapa mental [...]”. La buena práctica debe ser abierta a tantas respuestas como niños y lenguajes empleen “es importante que el docente sea flexible y no oponga resistencia a los cambios [...] son como descubrimientos que hacen ellos y tú ni te has planteado que van a surgir [...] primero observábamos, después analizábamos e introducíamos los cambios [...] no se puede ir pensando que lo controlas todo”

A nivel formal, debido a las características de la etapa y a la necesidad de documentar los procesos, los grupos deben ser pequeños “para poder observar y documentar la experiencia [...] en un grupo grande no se puede observar o experimentar [...] en grupos pequeños puedes prestar una atención mucho más personalizada [...] los pequeños necesitan actuar y experimentar y solo en grupos pequeños se puede conseguir que lo hagan [...] si trabajas en pareja educativa una va al taller con un grupo pequeño y la otra se queda con el grupo grande, esto ayuda a llevar a cabo las propuestas, a documentarlas y analizarlas con posterioridad [...]”. Además, es importante tener en cuenta a toda la comunidad educativa “ser transparente, que la gente opine sobre lo que haces, por lo que debe tener en cuenta a toda la comunidad [...] es muy importante que todos estemos en el mismo barco y sepamos lo que estamos haciendo [...] toda la documentación la presentamos a las familias [...] es muy importante para la escuela la relación que se establece entre el entorno escolar y social [...] así mismo, contribuye a la relación que se establece entre el niño y el adulto, que debe ser emocionalmente fuerte y estable y a la que consideramos contribuye una buena práctica”.

La buena práctica debe realizarse en un entorno de confianza y respeto, también a los tiempos de cada niño y niña “no debemos enseñar sino crear un entorno y unas condiciones para que sea la infancia la que quiera aprender [...] sin esperar productos finales [...] dándole tiempos largos, donde las cosas puedan pasar [...] respetar los tiempos de cada niño contribuir a crear un clima de respeto, libertad, participación y tolerancia [...] si el adulto tiene una actitud de escucha cercana al niño, se consigue que desarrolle su autonomía y su autoestima [...] no adelantarse a sus iniciativas, a sus deseos de participar y colaborar. La paciencia y el respeto de los tiempos de cada niño, es fundamental en su desarrollo”. La buena práctica exige el empleo de materiales adecuados que inviten al juego integral “empleamos material polisensorial [...] preferiblemente materiales naturales [...] bien presentados”. Además, tiene que estar adaptada a momento madurativo y atender al desarrollo integral de la infancia “hay que saber en qué momento evolutivo está cada niño [...] crear ambientes que faciliten la libertad de movimientos, la actividad autónoma, el descubrimiento de sus capacidades [...] es muy importante que puedan manipular y observar con todos los sentidos”

En el desarrollo de una buena práctica, son fundamentales las tareas de documentación de los procesos en reuniones pedagógicas “toda la documentación nos sirve para analizar y repensar la práctica, para ampliar la mirada e ir avanzando en el conocimiento [...] a

través de la escucha activa, observación, documentación videográfica, reflexión y análisis de lo documentado, podemos comprender y profundizar sobre lo observado [...] realizamos cambios en la propuesta gracias a que documentamos los procesos [...]”. Es fundamental la evaluación “se evalúan muchas cosas en las sesiones mediante la observación y la documentación según los criterios que hemos consensuado, qué tipo de relaciones se dan, a qué tipo de rincón acuden, durante cuánto tiempo, cómo abordan ese juego, qué materiales eligen, cómo los utilizan, qué les interesa [...] vienen otros profesionales a observarnos y a devolvernos qué es lo que han visto [...] acuden alumnas de la universidad en parejas un día a la semana y nos observan y luego nos reunimos con ellas y nos devuelven a modo de *feedback* lo que han visto [...] mostramos la documentación a las familias [...] algunas familias acuden a observar a sus hijos y a participar con ellos en la experiencia y nos devuelven también sus impresiones [...] nuestra evaluación recoge muchos puntos de vista, el nuestro, el de las alumnas, las familias y el de otros profesionales”.

Discusión y conclusiones

En la etapa de Educación Infantil se contempla un estudio internacional similar al que sustenta este artículo (Howes, 2010) situado en la línea estratégica de reconocer, analizar, normalizar, representar y dar a conocer buenas prácticas. De hecho en España son muy pocos los proyectos de investigación financiados que se han ocupado de analizar las dimensiones a tener en cuenta para satisfacer los criterios de buenas praxis, o de identificar las características que permiten atribuir esta categoría a una práctica, y solo el Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE), se ha especializado durante los últimos años en el análisis de buenas prácticas a través de proyectos vinculados al Programa de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (I+D).

Con respecto al primer y segundo objetivo del estudio, el instrumento diseñado para recopilar las evidencias y la metodología empleada en el análisis de las mismas, han permitido al grupo de trabajo, reconocer, analizar, normalizar, representar y hacer visibles un total de 12 buenas prácticas, 9 en el tramo 0-3 años, poniendo de relieve los diversos componentes conceptuales y operacionales que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil.

Tanto las narraciones de las docentes implicadas, como las observaciones realizadas y los registros, han hecho posible rescatar información muy valiosa y ponerla al alcance de todo el profesorado mediante el empleo del mapa conceptual. Además, han facilitado establecer un marco teórico de características y condiciones plural y flexible sobre las experiencias analizadas, identificando qué tienen en común y de diferente, de propio y de transferible.

Se han identificado los ámbitos y los criterios teóricos básicos en los que se enmarca una buena praxis. Los elementos definitorios para observar si existen criterios de calidad en una práctica docente se han basado en última instancia en la innovación, transferibilidad, factibilidad, impacto positivo, planificación, responsabilidades y roles bien definidos, documentación y evaluación.

No sólo se han descrito, representado y visibilizado, sino que también se han extrapolado, permitiendo concluir sobre algunas categorías vinculadas a los fundamentos teóricos de la investigación sobre las buenas prácticas.

Las maestras comparten unos rasgos personales y unas creencias asumidas sobre la escuela construida de forma conjunta entre todos sus miembros, donde hay coherencia entre las decisiones pedagógicas y económicas. Una escuela con un compromiso real de educar frente a enseñar, activa, investigativa, con espacios de reflexión, donde cada niño y niña es diferente y singular. Se considera que una buena praxis tiene que ser reconocida como tal por parte de las familias y de otros profesionales, y que además implica satisfacción profesional y personal, se ajusta a la naturaleza y a la cultura de la infancia, facilita un mayor conocimiento de las criaturas, responde a sus intereses, contempla todas sus potencialidades, sus estrategias de investigación para construir hipótesis y dar sentido a sus propias actuaciones, fomenta la curiosidad e interés de los niños y niñas, permite que construyan su propio aprendizaje mediante la experimentación y el juego, facilita el empleo de pluralidad de códigos interrelacionados para comunicarse, se realiza en pequeños grupos, propone experiencias reales, atractivas, estéticas y ajustadas a la infancia para conseguir procesos de cambio y desarrollos ricos, proporciona seguridad y placer por aprender, tanto a la infancia como al adulto y está abierta a nuevos enfoques. Las educadoras acompañan, observan, escuchan, investigan, documentan los proyectos, reflexionan, descubren, ahondan en las potencialidades del ser humano y dan un sentido humano a su profesión. Viven la práctica desde el interés, la complicidad, el asombro, lo inesperado, el respeto a la singularidad, a los intereses y a la autonomía de la infancia. En suma, aprenden de ella y junto a ella.

Además, las buenas experiencias educativas, en la línea de estudios afines precedentes, parten de la práctica diaria, de lo que sienten, vivencian y experimentan las educadoras y los niños. Surgen de la observación y de la posterior reflexión sobre la necesidad de responder al interés recurrente de los niños, y atienden a todos los aspectos implicados en el proceso. Exigen de formación específica y en su planificación se tienen en cuenta aspectos como el espacio, los recursos materiales y humanos, los grupos y la formación de las docentes. Requieren una reflexión sistemática y crítica sobre la propia praxis que se observa, se vivencia y se documenta de forma rigurosa; además se analizan, interpretan y discuten las evidencias en las reuniones pedagógicas, donde surgen las nuevas propuestas (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Piñero, 2014; Sennett, 2009), y se prima el buen hacer en la práctica (Zabalza, 2012).

Una buena praxis responde por tanto a los parámetros de mejora de la educación, ya que exige formación, investigación y reflexión sobre la práctica realizada y supone un cambio en la realidad educativa de la escuela (De Moya & Madrid, 2015; Lewin Benham, 2011).

Se puede concluir que la metodología empleada, basada en las historias de vida (López de Maturana, 2012; Moriña, 2017) y la teoría del posicionamiento (Davies & Harré, 1990), facilita la visibilización de las creencias asumidas epistemológicas, didácticas y actitudinales, por su importancia en la construcción de la identidad profesional (Barnett & Di Napoli, 2007) y en las prácticas del profesorado. Permite a los docentes analizar la práctica desde los sentidos y las intenciones (Hoyuelos, 2015), descubrir los criterios que la estructuran e identifican, y evidenciar sus patrones de análisis y sus enfoques a la hora de definir y describir su actuación para dar sentido a su praxis (Zabalza, 1987).

En cuanto al tercer y último objetivo del trabajo, se apuesta por la oportunidad de generar a nivel nacional e internacional, grupos de trabajo que debatan sobre el modelo educativo, investiguen, reflexionen sobre la práctica de aula, evalúen los procesos y los

resultados y faciliten a los profesionales de la Educación Infantil compartir experiencias de buenas praxis docentes. Además, los resultados de las investigaciones sobre la etapa, aparte de ser visibles a toda la comunidad educativa, deberían integrarse en los programas formativos de las universidades, contribuyendo así a mejorar la calidad educativa de los futuros docentes.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Azcona, J.M., & Hoyuelos, A. (2011). Reflexiones sobre la calidad en las Escuelas Infantiles. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 157-186. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/273/259>
- Barnett, R., & Di Napoli, R. (2007). *Changing Identities in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Bartau Rojas, I., Azpillaga Larrea, V. & Joaristi Olariaga, L.M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93-112. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>
- Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE [BIDDH] (2011). *Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asiecentrale et d'Amérique du Nord. Recueil des bonnes pratiques*. Varsovie: Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE. Recuperado de <http://www.osce.org/odihr>
- Bodero Cáceres, C. (2017). La neurociencia en la primera infancia. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(1), 6-10. doi: <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2017002>
- Braslavsky, C. Abdoulaye, A., & Patiño, M. I. (2003). *Développement Curriculaire et «Bonne Pratique» en Éducation*. Genève: Bureau International d'Education, UNESCO.
- Campos, R. (2013). As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 195-209. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a13.pdf>
- Cid, A., Pérez, A., & Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de "los mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16(2), 265-295. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- De Moya, M. V., & Madrid, D. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete* 30(2), 1-9. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/issue/view/106>
- Denébola, C., & Rodríguez, J. (2016). Buenas prácticas en educación Infantil y materiales didácticos: Análisis de tres estudios de caso. En R. Romero (Coord.). *Congreso Internacional de Innovación y tecnología educativa en Educación Infantil* (pp. 1-18). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fernández- Santín, M., & Feliu-Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50-56. doi: <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.207>
- Hoyuelos, A. (2013). Aprender en la escuela. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 137, 32-38.
- Hoyuelos, A. (2015). Cuando la pedagogía se moja. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 88-95.

- Hoyuelos, A. (2017). Maddalena Tedeschi: Reggio Emilia: no en cualquier lugar. *Cuadernos de Pedagogía*, 475, 34-39.
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J., & Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 69(248), 81-100. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/01/248-005.pdf>
- Lewin Benham, A. (2011). *Twel ve Best Practices for Early Childhood Education*. N. York DC: Teachers College Press.
- López de Maturana, S. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de vida de los buenos (as) profesores(as). *Rizoma freireano*, 12. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/la-profesionalidad-docente-desde-las-historias-de-vida-de-los-y-las-buenos-as-profesores-as-silvia-lopez-de-maturana-luna>
- Malaguzzi, L. (2014). Els cent llenguatges dels infants. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 200, 33-37.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Mendioroz, A., & Fiz, R. (2016). Creencias implícitas del profesorado emérito español: características de buenas praxis. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 183-196. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/789>
- Mérida, R., González, E., & Olivares, M.A. (2017). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de educación Infantil. Un estudio multi caso. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 445-462. doi: https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49439
- Mir Pozo, M.L., & Ferret Ribot, M. (2014). Aproximación a la situación actual del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 235-255. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Molina, A., Miralles, P., Deusdad, B., & Alfageme, M.B. (2017). Enseñanza de la historia, creación e identidades y prácticas docentes. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 331-354. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3088>.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Piñero, M. (2014). Recursos para la práctica. Indicadores de buenas y malas prácticas. *Aula de Infantil*, 76, 25-27.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Zabalza, M. A. (1987). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 4(5), 109-13.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/312206>
- Zabalza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. Recuperado de <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/15>

Fecha de recepción: 18 de enero de 2018.

Fecha de revisión: 2 de febrero de 2018.

Fecha de aceptación: 22 de junio de 2018.

El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid

Social climate in educational centers: perception of teachers in Compulsory Secondary Education in the Community of Madrid

Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla y Judit Ruiz-Lázaro

Departamento de Investigación y Psicología en Educación. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen

El clima social en los centros educativos ejerce un papel importante para los alumnos (en su desarrollo académico, el respeto y la confianza, entre otros aspectos) y para los profesores (en su desempeño docente, sentimiento de realización, autoconcepto, capacidad de afrontamiento, etc.). Ante esta realidad, el presente trabajo tiene como objetivo fundamental analizar la percepción que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria tiene sobre el clima de centro donde trabaja. Para ello, se ha realizado un estudio de tipo no experimental, aplicando un cuestionario –que evalúa las relaciones interpersonales del profesorado con sus alumnos, compañeros y superiores– a 1,092 docentes de la Comunidad de Madrid. Se analizaron las posibles diferencias en la percepción del clima de centro en función de variables propias del profesor (edad, sexo, años de experiencia, tipo de asignatura, etc.) y del centro donde trabaja (titularidad y zona). Los resultados ponen de manifiesto que los sujetos perciben, en términos generales, un clima adecuado (mostrando un nivel medio en la Relación Profesor-Alumnos y un nivel medio-alto en su relación con Compañeros y Superiores). Se han encontrado diferencias significativas en función de la zona y el tipo de centro (siendo los profesores de centros privados y concertados los que perciben una mejor reacción con

Correspondencia: Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla, jesusmro@ucm.es, Calle Rector Royo Villanova, s/n, Ciudad Universitaria, 28040, Madrid.

alumnos y compañeros) y los años de experiencia docente de los profesores (siendo los de menos de 5 años de experiencia los que perciben un clima menos positivo con sus alumnos), entre otros.

Palabras clave: evaluación; ambiente escolar; enseñanza secundaria obligatoria; profesor; percepción.

Abstract

The social climate in schools plays an important role for students (in their academic development, respect, trust and among other aspects) and for teachers (in their teaching performance, sense of accomplishment, self-concept, coping ability, etc.). Faced with this reality, the aim of this study is to analyze the perception that the teachers of compulsory secondary education have about the climate of the center where they work. To this end, a non-experimental study has been carried out by applying a questionnaire to 1,092 teachers from the community of Madrid which evaluates the interpersonal relationships of the teachers with their students, colleagues and superiors. The possible differences in the perception of the social climate were analyzed according to the variables of the teachers (age, sex, years of experience, type of subject, etc.) and the center where they work (ownership and area). The results show that the teachers perceive, in general, an adequate climate (showing a medium level in the Teacher-Student Relationship and a medium-high level in their relationship with Colleagues and Superiors). Significant differences have been found in terms of the area and the type of center (the teachers of private and subsidized centers who perceive a better reaction with students and classmates) and the years of teaching experience of the professors (those with 5 years of experience or less who perceive a less positive climate with their students), among others.

Keywords: evaluation; school environment; secondary education; teacher; perception.

Introducción

En el ámbito de las organizaciones educativas son muchos los estudios que evidencian el acusado deterioro del clima y las relaciones en los centros escolares, siendo éste un desafío para la convivencia escolar (Díaz, 2016; Kröyer, Muñoz & Gajardo, 2013; Sandoval, 2014) y pudiendo tener efectos negativos a nivel físico, psicológico o emocional en alumnos, docentes y demás agentes educativos (Amador, Rodríguez, Serrano, Olvera & Martínez, 2014; Garrett, 2014). Autores como Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2012) señalan que el clima negativo de algunas organizaciones escolares es, en el caso de los profesores, el factor desencadenante del agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional. Es por ello que el clima de las instituciones tiene un papel fundamental sobre la manera de sentir, pensar y hacer de sus miembros (López de Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy & Urrea-Roa, 2013), lo que justifica el creciente interés que ha despertado en las últimas décadas por ser un indicador clave de la calidad de las organizaciones.

El clima social y las relaciones interpersonales en los centros educativos

La sociedad actual en la que nos encontramos inmersos demanda que las instituciones educativas deban aprender a innovarse de forma continua en el campo tecno-

lógico, metodológico, pedagógico, etc. (Ramírez-Montoya, 2013). Para ello, resulta fundamental cuidar el capital humano, siendo éste un elemento clave para que los centros tengan un correcto funcionamiento y para la mejor y mayor formación de los estudiantes (Cantón & Pino, 2014). Las relaciones interpersonales que se producen entre los distintos agentes repercuten en el clima social escolar y la cultura de centro (García, Ciges & Peiro, 2016). Entendiendo el clima social como la calidad de las interacciones interpersonales experimentadas y percibidas por los sujetos de la institución escolar (Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2006), éste influye en la cultura de centro, entendida como las características macro que configuran la institución (García-Solarte, 2009). En este sentido, es importante destacar que el clima se define en términos de *percepción* por parte de los miembros de la organización sobre el ambiente donde se desarrollan las relaciones interpersonales en el contexto de trabajo (Guerra, Vargas, Castro, Plaza & Barrera, 2012; Sandoval, 2014). Y es que cada persona lo puede percibir de manera diferente, lo que puede llegar a condicionar su comportamiento, con todas las implicaciones que ello conlleva. Es por ello, que el clima de una organización siempre tiene algún tipo de impacto sobre el logro de los propósitos institucionales.

En los centros escolares, los climas positivos favorecen el desarrollo académico y social de los alumnos, el respeto, la confianza y fomentan la cohesión entre el grupo (Daniels, 2016; Milicic, Sanjosé, Utges & Salinas, 2007), mientras que los climas negativos generan estrés, desmotivación, falta de compromiso o mayor frecuencia de comportamientos violentos entre pares (Amador et al., 2014; Cano-García, Padilla-Muñoz & Carrasco-Ortiz, 2005).

Guerra et al. (2012) señalan que la existencia de alumnos, profesores, directivos, familias, entre otros, dentro de un mismo contexto escolar genera que el clima pueda abordarse desde diferentes enfoques, pudiendo distinguir microclimas que se relacionan entre sí (profesores-alumnos, alumnos entre sí, profesores entre sí, profesores-superiores, profesores-familia, etc.). El trabajo que aquí nos ocupa se ha centrado en la percepción del clima por parte de los profesores, considerado de especial relevancia dado que la existencia de relaciones negativas en el profesorado puede afectar al proceso de enseñanza (Mónico, Pérez-Sotomayor, Areces, Rodríguez & García, 2017) y conformar un elemento de riesgo en la aparición de síntomas depresivos e incluso burnout (síndrome de "estar quemado") (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2012; Rodríguez, Guevara & Viramontes, 2017).

Así, la *Relación Profesor-Alumno* ha mostrado, en las últimas décadas y especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), una situación cada vez más complicada. Autores como Yoneyama y Rigby (2006) señalan que la calidad de la relación entre profesor-alumno y entre los propios alumnos son los principales componentes en el clima escolar. Por su parte, Mónico et al. (2017) señalan que las relaciones con los adolescentes, en ocasiones, puede ser compleja debido al desinterés que, algunos, manifiestan por el estudio mediante la falta de disciplina o el rechazo hacia las reglas de la comunidad educativa. En esta línea, un clima deteriorado de aula se vincula a negativos efectos en el ajuste psicológico de los miembros (García-Rangel, García & Reyes 2014) así como a un incremento de conductas agresivas. Igualmente, autores como Martínez, Justicia-Justicia y Fernández de Haro (2016)

marcan la importancia que tiene la *Relación Profesor-Alumno* para la disminución del riesgo de manifestación de depresión o burnout o del absentismo del profesorado. Por tanto, las relaciones positivas, la buena comunicación y la cercanía entre los profesores y los estudiantes fomentan el incremento de la motivación y la confianza entre ambas partes, dando lugar a mejores aprendizajes a nivel afectivo y cognitivo (García-Rangel et al., 2014).

Otro tipo de relación interpersonal clave para el profesorado es la que mantiene con el resto de sus *Compañeros*, ejerciendo un papel importante en la capacidad de afrontamiento, en la adaptación laboral, en la empatía, en el autoconcepto, en la sociabilidad y en la prevención de síntomas depresivos en los docentes (Guerra et al., 2012). Sin embargo, en ocasiones, estas relaciones se ven afectadas por la aparición de conflictos debido a roles mal entendidos, al incumplimiento de las reglas, a problemas de comunicación o a la falta de responsabilidad de algunos compañeros. Por ello, es fundamental promover un sistema de comunicación interna (vertical y horizontal) que dinamice adecuadamente los procesos y promueva la adecuada participación, integración y convivencia entre los profesores (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2012).

Igualmente, el comportamiento y actitud de los profesores puede verse condicionada, en parte, por el papel y actitud de los directivos y de las condiciones institucionales (Ramos-Moreno, 2012). Así, el clima del centro se ve favorecido si existe un buen liderazgo pedagógico por parte del equipo directivo centrado en la tarea, pero, paralelamente, comprensivo, flexible, empático, que reconoce los éxitos de los docentes, que promueve la innovación y que genere redes de apoyo entre los miembros de la institución educativa (Bolívar, López & Murillo, 2013; Rodríguez, 2017). Gillespie y Mann (2004) encontraron una relación positiva significativa entre el liderazgo transformacional y la motivación de los empleados, y el grado de compromiso con la calidad de las consecuencias organizacionales. De esta manera, el liderazgo transformacional ha mostrado ser fundamental a la hora de predecir la confianza de los subordinados, lo que afecta, a su vez, a la efectividad del líder. Raczynski y Muñoz (2005) y Ugalde y Canales (2016) indican que una buena *Relación Profesor-Superiores* favorece la motivación y el compromiso del equipo docente, supone una importante fuente de motivación emocional y favorece el aprendizaje organizacional.

Método

La metodología de investigación llevada a cabo en este trabajo es de carácter cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo *ex-post-facto* y de carácter exploratorio.

Objetivos

Este estudio tiene como principal objetivo analizar la percepción que tienen los docentes de la etapa de ESO de la Comunidad de Madrid acerca del clima de centro donde trabajan, midiendo la calidad de las relaciones interpersonales que tiene con *Alumnos*, *Compañeros* y *Superiores*, e identificando posibles diferencias en función de variables personales y profesionales del docente y variables del centro.

Población y muestra

La población estudiada es la de los profesores de ESO de la Comunidad de Madrid que, actualmente, está compuesta por 12,786 profesores (Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid, 2016). El procedimiento de muestreo llevado a cabo fue de tipo incidental, mediante la participación voluntaria de los sujetos en el estudio. No obstante, se ha intentado garantizar la representatividad de los centros de las distintas zonas territoriales en las que está dividida la Comunidad de Madrid. De este modo, se obtuvo una muestra final de 1,092 docentes correspondientes a 49 centros donde se imparte ESO y Bachillerato, cuya distribución se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de sujetos por centro

Centro	Frecuencia	Porcentaje	Centro	Frecuencia	Porcentaje
1	15	1.4	26	27	2.5
2	19	1.7	27	27	2.5
3	24	2.2	28	33	3.0
4	23	2.1	29	19	1.7
5	12	1.1	30	18	1.6
6	18	1.6	31	20	1.8
7	23	2.1	32	17	1.6
8	35	3.2	33	38	3.5
9	24	2.2	34	16	1.5
10	37	3.4	35	19	1.7
11	29	2.7	36	19	1.7
12	23	2.1	37	20	1.8
13	16	1.5	38	31	2.8
14	17	1.6	39	16	1.5
15	31	2.8	40	20	1.8
16	16	1.5	41	21	1.9
17	31	2.8	42	19	1.7
18	27	2.5	43	23	2.1
19	25	2.3	44	19	1.7
20	28	2.6	45	16	1.5
21	27	2.5	46	21	1.9
22	23	2.1	47	19	1.7
23	20	1.8	48	19	1.7
24	18	1.6	49	17	1.6
25	17	1.6			

El 78.75% de la muestra son profesores y el 21.25% restante son docentes con algún cargo directivo (jefatura de estudios, coordinación, etc.). El 40.48% son mujeres y el 59.52% varones. El porcentaje de sujetos menores de 39 años es de 46.52%, el 31.96% tiene 40-49

años y el 21.52% 50 años o más. La distribución detallada de la muestra de estas y otras variables personales y profesionales que se utilizaron en el estudio aparece en la tabla 2.

Tabla 2

Distribución de la muestra según variables de tipo personal y profesional

		Porcentaje	
Perfil personal	Sexo	Mujer	40.48
		Hombre	59.52
	Edad	29 años o menos	12.82
		30-39 años	33.70
		40-49 años	31.96
		50 años o más	21.52
	Estado Civil	Soltero	33.97
		Casado	47.07
		Separado/Divorciado	9.71
		Viudo	9.25
Número de hijos	Ninguno	41.94	
	1 o 2 hijos	43.32	
	3 o más hijos	14.74	
Perfil Profesional	Cargo	Profesor	78.75
		Prof. con cargo directivo	21.25
	Años de experiencia	4 años o menos	21.52
		5-10 años	26.56
		11-19 años	23.17
		20 años o más	28.75
	Ciclo en que imparte clase	Primer ciclo	17.77
		Segundo ciclo	26,83
		Ambos ciclos	55.40
	Tipo de asignatura	Obligatoria	79.76
Optativa		20.24	

De igual modo, el 62.64% de los docentes trabajan en centros públicos, el 29.85% en concertados y el 7.51% en centros privados. El 14.1% trabajan en centros de la zona norte de la Comunidad de Madrid, el 34.34% de la zona sur, el 12.64% de la zona este, el 14.93% de la zona oeste y el 23.99% de la zona centro.

Instrumento

Para alcanzar el objetivo del estudio se aplicó el instrumento diseñado por Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2015) configurado por 45 ítems, con una escala de 0 a 4 de tipo *Likert* cada uno de ellos (donde 0 indica *Nada, nunca*, y 4 indica *Mucho, siempre*), y con una escala global de 0-180. El instrumento evalúa tres grandes dimensiones: la *Relación entre Profesor-Alumnos*, entre *Profesor-Compañeros* y

entre *Profesor-Superiores* (tabla 3). La descripción de los ítems puede encontrarse en las Tablas 5, 6 y 7. En el cuestionario se incluyó un apartado de variables categóricas de tipo *personal* (edad, estado civil, sexo y número de hijos) y de tipo *profesional* (puesto de trabajo –profesor o docente con cargo directivo–, titularidad del centro, zona, tipo de asignatura impartida y años de experiencia como docente).

Tabla 3

Dimensiones y subdimensiones del cuestionario

Dimensiones	Escala	Subdimensiones	Ítems	Escala
RELACIÓN PROFESOR-ALUMNOS	0-40	Comportamiento de los alumnos	10	0-20
		Interacción profesor-alumno		0-20
RELACIÓN PROFESOR-COMPAÑEROS	0-88	Trabajo en Equipo	22	0-40
		Profesionalidad de los compañeros		0-8
		Conflictos entre profesores		0-20
		Interacción entre compañeros		0-20
RELACIÓN PROFESOR-SUPERIORES	0-52	Liderazgo del Equipo Directivo	13	0-20
		Papel motivador del Equipo Directivo		0-16
		Valoración del Equipo Directivo		0-16
TOTAL	0-180		45	

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para conseguir la participación de los profesores en el estudio, se enviaron los cuestionarios a cada centro junto a una carta con carácter informativo sobre el estudio. Posteriormente, los docentes los depositaron, una vez cumplimentados, en un buzón habilitado en cada centro para tal fin, asegurando así el anonimato de los mismos.

El análisis de los datos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS 24. En primer lugar, se realizó un estudio descriptivo general y de cada uno de los ítems y, posteriormente, análisis diferenciales en cada dimensión y subdimensión dependiendo de las variables categóricas personales y profesionales de los docentes, descritas en la Tabla 2, y en función del tipo de centro y la zona (aplicando ANOVA factorial –con Scheffé para los contrastes posteriores– con un nivel de significación de .01 y calculando el tamaño del efecto a través de η^2). Por último, se analizó el efecto de interacción entre dichas variables categóricas en cada una de las dimensiones y subdimensiones evaluadas.

Resultados

Fiabilidad del instrumento

Se analizó la *fiabilidad* del instrumento (α de Conbrach), así como de cada una de las dimensiones, alcanzando niveles excelentes en todos los casos, tal y como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Fiabilidad del instrumento

	α Cronbach
CLIMA SOCIAL	.959
Relación Profesor-Alumnos	.876
Relación Profesor-Compañeros	.941
Relación Profesor-Superiores	.958

Estudios descriptivos

Los resultados manifiestan que el clima de los centros es percibido por los docentes, en términos globales, como *bueno* (promedio de 122.89 con una desviación típica de 41.36, en una escala de 0-180), encontrando que el 43.9% de la muestra valora el clima de su centro como normal, el 4% como muy bueno y el 1.28% como muy malo (ver Figura 1).

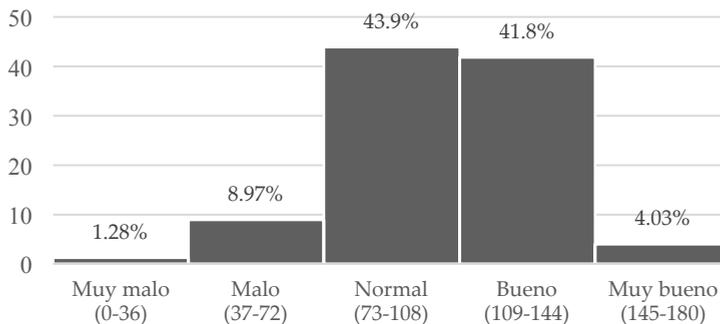


Figura 1. Distribución de la muestra según el clima global percibido (escala de 0-180).

En el estudio por dimensiones, la *Relación Profesor-Alumnos* es de nivel medio (promedio global de 25.16) encontrando una heterogeneidad media en las respuestas. En concreto, los profesores valoran con un nivel alto *la posibilidad de impartir clase, la comunicación con los alumnos y la relación del profesor-alumnos* (ítems 3, 9 y 10). El *respeto de las normas de comportamiento y la ausencia de palabras malsonantes y malas formas en el aula* (ítems 1 y 2) presentan valoraciones de nivel medio, mientras que *la confianza de problemas personales por parte de los alumnos al profesorado* presenta valoraciones de nivel medio-bajo (tabla 5).

La *Relación Profesor-Compañeros* muestra un nivel medio-alto (promedio de 61.72 sobre 88), encontrando que el profesorado valora con un nivel alto o muy alto *la profesionalidad del profesorado, la relación entre compañeros, el sentimiento de valoración que sienten por parte de los compañeros hacia uno mismo, la ausencia de conflictos, disputas, competitividad y presión* entre los profesores (ítems 22-28, 29, 31 y 32). Por otro lado, el

trabajo en equipo y la cooperación, el control de la disciplina de los alumnos, la implicación en el centro, la actitud optimista y entusiasta de los profesores es valorada con niveles intermedios (ítems 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 30) (tabla 6).

Tabla 5

Medidas y desviaciones típicas de los ítems de la dimensión Relación Profesor-Alumnos

	Media	D.T.
1. En mis clases los alumnos no utilizan “palabrotas” o malas formas.	2.64	1.04
2. En mi clase se respetan las normas de comportamiento.	2.69	0.96
3. En mis clases los alumnos permiten que se imparta clase.	2.96	0.83
4. Los alumnos respetan la autoridad de los profesores.	2.32	0.92
5. En mis clases los alumnos participan activamente.	2.39	0.83
6. Los alumnos acuden a mí cuando tienen dificultades académicas.	2.48	0.98
7. Los alumnos me confían problemas personales.	1.84	1.02
8. Cuando existen conflictos entre mis alumnos, acuden a mí.	2.10	0.96
9. Existe una buena comunicación entre mis alumnos y yo.	2.91	0.73
10. Mi relación con los alumnos es cercana.	2.83	0.79
RELACIÓN PROFESOR-ALUMNOS (0-40)	25.16	9.06

Tabla 6

Medidas y desviaciones típicas de los ítems de la dimensión Relación Profesor-Compañeros

	Media	D.T.
11. Los profesores comparten materiales/recursos entre sí.	2.74	0.92
12. Los profesores prestan su ayuda a un compañero cuando tiene algún problema.	2.87	0.89
13. Los profesores son cooperativos.	2.37	1.02
14. El profesorado se implica en los problemas del centro.	2.50	0.87
15. El profesorado se siente orgulloso de su centro.	2.53	0.89
16. Los profesores colaboran para preparar ciertos eventos.	2.33	0.96
17. Me siento satisfecho con el trabajo que desarrollan los profesores.	2.70	0.76
18. El profesorado manifiesta optimismo, energía y entusiasmo.	2.11	0.93
19. Existe una implicación y actitud positiva al trabajar en equipo.	2.51	0.95
20. La comunicación entre los profesores es buena.	2.70	0.81
21. Los profesores cumplen con los horarios de vigilancias.	2.76	0.92
22. El profesorado trabaja con profesionalidad.	3.01	0.72
23. No tengo conflictos de tipo profesional con otros profesores.	3.41	0.87
24. No tengo conflictos de tipo personal con otros profesores.	3.39	0.92
25. No me siento criticado negativamente por otros profesores.	3.35	0.89

26. La actitud de mis compañeros me permite expresar mis opiniones.	3.02	1.12
27. Hay un ambiente bueno entre el profesorado, sin disputas ni competencias.	3.29	0.93
28. Creo que la opinión que tienen mis compañeros de mí es buena.	2.82	0.69
29. Me siento valorado por mis compañeros.	2.78	0.77
30. Las propuestas que hago son tenidas en cuenta por mis compañeros.	2.54	0.83
31. Mantengo buenas relaciones con todos mis compañeros.	3.17	0.82
32. En general, los profesores tenemos buena relación entre nosotros.	2.82	0.80
RELACIÓN PROFESOR-COMPAÑEROS (0-88)	61.72	19.28

La *Relación Profesor-Superiores* muestra un nivel medio-alto (promedio de 36.01 sobre 52). Los profesores valoran con niveles medio-altos o altos *la comunicación entre el equipo directivo y el profesorado, el trato y la atención del director y del jefe de estudios hacia los docentes y el buen desempeño profesional de la jefatura de estudios* (ítems 33 y 35-39). Las valoraciones de nivel medio se encuentran en *la toma de decisiones de forma conjunta sobre cuestiones que competen al profesorado y el uso de reconocimientos y recompensas a los mismos por parte de los directivos* (ítems 42 y 44) (tabla 7).

Tabla 7

Medidas y desviaciones típicas de los ítems de la dimensión Relación Profesor-Superiores

	Media	D.T.
33. Existe una buena comunicación entre el profesorado y el equipo directivo (ED).	2.88	0.95
34. El ED se muestra flexible si ha de modificar sus decisiones.	2.48	1.05
35. El director mantiene un trato adecuado conmigo	3.19	0.99
36. El ED mantiene buenas relaciones con el profesorado	2.87	0.93
37. El jefe de estudios mantiene un trato adecuado con los profesores	3.16	0.92
38. La jefatura de estudios atiende las necesidades de los profesores	3.01	0.92
39. Considero que la jefatura de estudios hace un buen trabajo	3.03	0.97
40. El ED gestiona y organiza eventos y tareas eficazmente	2.76	0.96
41. La transmisión de la información del ED a los profesores es adecuada	2.66	1.00
42. Las decisiones relevantes, que competen al equipo docente, se toman entre el ED y los profesores	2.42	1.15
43. El ED respeta las decisiones tomadas democráticamente y acepta sugerencias.	2.72	1.03
44. El ED reconoce y recompensa el trabajo de los profesores.	2.28	1.14
45. El ED pone los medios para potenciar la formación continua de los docentes.	2.65	1.01
RELACIÓN PROFESOR-SUPERIORES (0-52)	36.01	13.02

Estudios diferenciales

Se tomaron las distintas dimensiones y subdimensiones del instrumento para analizar la existencia de diferencias significativas en función de la zona del centro. Los resultados revelan que el *Comportamiento de los alumnos*, la *Interacción profesor-alumno*, la *Interacción entre profesores*, la *profesionalidad que se percibe en los compañeros* y la *Relación Profesor-Compañeros*, en general, presentan niveles significativamente superiores ($p < .01$) en los profesores de centros de la zona centro y oeste respecto a los de la zona sur (con tamaños del efecto moderados y grandes). Por su parte, el *Trabajo en equipo entre profesores* es superior en los profesores de centros de la zona centro respecto a los de la zona sur (con un tamaño del efecto grande, $\eta^2 = .12$) (tabla 8).

Tabla 8

Análisis diferenciales en función de la zona y el tipo de centro

	Zona						Tipo centro			
	norte	sur	este	oeste	centro	η^2	Público	Privado	Concert.	η^2
Comport. Alum.	13.0	12.6	12.1	14.0	13.8	.06	12.4	14.7	13.7	.05
Interacc. Alum.	12.0	11.3	11.7	12.8	12.7	.17	11.7	11.9	13.1	.04
REL. PR-ALUM.							24.1	26.8	26.8	.07
Trab. eq. prof.	25.6	23.4	23.8	26.9	27.6	.12	23.1	26.2	29.7	.21
Profesionali. prof.	5.6	5.5	5.62	6.0	6.0	.03	5.53	6.28	6.15	.05
Conflicto prof.							16.2	16.3	16.9	.01
Interacc. prof.	13.9	13.6	13.7	14.0	14.9	.04	13.5	14.2	15.2	.07
REL. PR-COMP.	60.8	59.0	59.3	64.7	65.4	.06	58.5	63.0	68.1	.20
Valor. liderazgo							14.6	12.1	15.1	.05
Papel motivador							10.4	7.5	10.0	.07
REL. PR-SUPER.							36.4	29.7	36.8	.06

Los profesores de centros concertados y privados (tabla 8) presentan niveles significativamente más altos ($p < .01$) que los de los públicos en la *Relación Profesor-Alumnos* y *Profesor-Compañeros* y en todas sus subdimensiones, en función del tipo de centro. Sin embargo, los centros privados presentan niveles significativamente más bajos (con un tamaño del efecto moderado) en la *Relación Profesor-Superiores* y en dos de sus subdimensiones (*Valoración que tienen los profesores sobre el liderazgo de sus superiores* y el *Papel motivador del equipo directivo*), encontrando niveles similares entre los de los centros públicos y concertados.

Respecto al cargo de los profesores, los docentes con cargos directivos valoran de forma significativamente superior ($p < .01$) el *Comportamiento de los alumnos* y el *liderazgo del Equipo Directivo*. En cuanto al sexo, las profesoras perciben con un nivel más alto el *liderazgo del Equipo Directivo* y los profesores la *Interacción profesor-alumno* (tabla 9).

Tabla 9

Estudio diferencial en función del cargo y del sexo

	Cargo			Sexo		
	Profesor	ED	η^2	Mujer	Hombre	η^2
Comportamiento alumnos	12.91	13.62	.011			
Interacción con alumnos				11.66	12.48	.014
Valoración liderazgo	14.45	15.5	.012	15.00	14.32	.007

En función del *estado civil* y el *número de hijos* del profesorado, los resultados muestran que los solteros y aquellos que no tienen hijos perciben el *Trabajo en equipo entre los profesores* con un nivel significativamente mayor ($p < .01$, con un tamaño del efecto pequeño) respecto a los docentes separados, divorciados o viudos y aquellos que tienen 3 hijos o más (tabla 10).

Tabla 10

Análisis diferenciales en función del estado civil y el número de hijos

	Estado civil					Nº de hijos			
	Soltero	Casado	Sepa/divo	Viudo	η^2	0	1-2	≥ 3	η^2
Trabajo equipo	26.4	24.8	23.3	23.4	.023	26.0	24.9	23.8	.022

El *Comportamiento de los alumnos* (Tabla 11) es valorado de forma significativamente menor ($p < .01$) por los profesores con 4 años de experiencia o menos, respecto al resto de docentes. Respecto al *ciclo* en el que los profesores imparten clase, se observa que los profesores que imparten clase en el segundo ciclo valoran con puntuaciones significativamente más bajas ($p < .01$) el *Comportamiento de los alumnos* y el *Trabajo en equipo entre los profesores* respecto a los profesores que imparten clase en ambos ciclos o sólo en el primero.

Tabla 11

Análisis diferenciales en función de los años de experiencia y el ciclo en el que se imparte clase

	Años de experiencia					Ciclo			
	≤ 4	5-10	11-19	≥ 20	η^2	1º	2º	Ambos	η^2
Comportamiento alum.	12.2	14.8	14.0	14.3	.023	13.7	12.5	12.8	.025
Trabajo en equipo profes.						26.0	23.7	25.0	.024

Cabe señalar que los análisis diferenciales en función de la *edad* y el *tipo de asignatura* impartida (optativa u obligatoria) no han mostrado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones o subdimensiones.

Análisis del efecto de interacción entre variables

El efecto de interacción ha resultado significativo en el caso del *sexo* junto a variables como el *estado civil* y el *tipo de centro* tanto en la dimensión *Relación Profesor-Alumnos* como en la de *Profesor-Superiores* y dos subdimensiones en cada caso (tabla 12).

Tabla 12

Resultados de los efectos de interacción (*sexo*estado civil* y *sexo*tipo de centro*)

	Sexo			
	Estado Civil		Tipo Centro	
	Sig.	η^2	Sig.	η^2
Comportamiento alumnos			.020	.012
Interacción con alumnos			.044	.011
RELACIÓN PROFESOR-ALUMNOS			.021	.013
Valoración liderazgo	.042	.013		
Papel motivador del Equipo Directivo	.019	.015		
RELACIÓN PROFESOR-SUPERIORES	.029	.014		

La interacción encontrada entre las variables *sexo* y *tipo de centro* muestra, por un lado, que las profesoras de centros concertados valoran con un nivel significativamente mayor la *Relación Profesor-Alumno*, mientras que en los centros públicos y privados son los profesores los que muestran valoraciones más altas (figura 2). Por otro lado, sólo en los centros públicos los profesores varones valoran significativamente más alta la *Interacción con los alumnos* que las profesoras. El *Comportamiento de los alumnos* es valorado con un nivel más alto por los profesores varones en los centros privados, y por las profesoras en el caso de los centros concertados (figura 2).

Los efectos de interacción entre las variables *sexo* y *estado civil* muestran que las diferencias entre hombres y mujeres son significativas en el caso de los docentes separados/divorciados y viudos. Así, las profesoras separadas/divorciadas valoran con una puntuación mayor la *Relación Profesor-Superiores*, el *liderazgo* y el *papel motivador del Equipo Directivo* y respecto a los profesores del mismo estado civil, mientras que en el caso de los docentes viudos, son ellos quienes valoran con un nivel más alto dichas variables (figura 3).

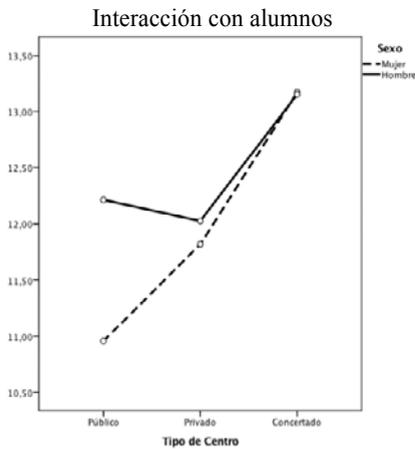
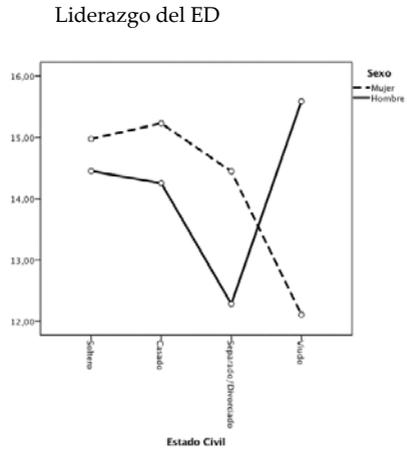
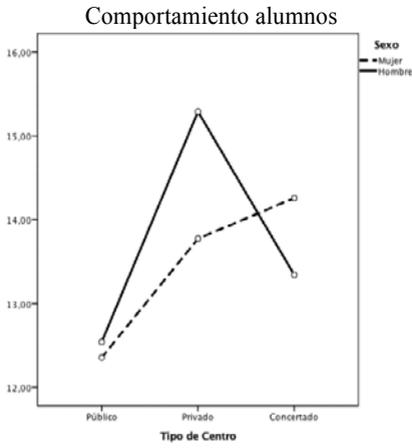
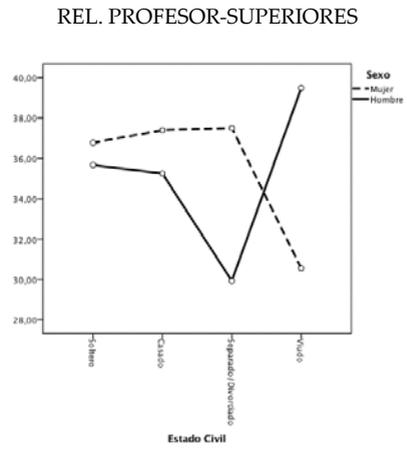
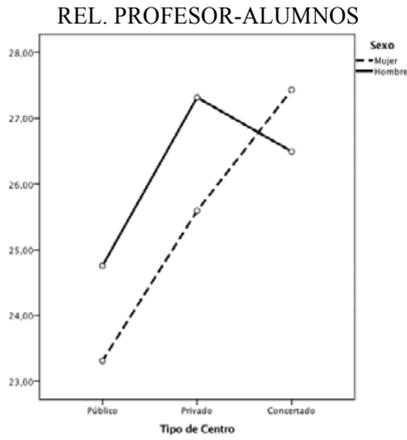


Figura 2. Efectos de interacción sexo*tipo de centro.

Figura 3. Efectos de interacción sexo*estado civil.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado ha permitido aportar evidencias sobre la percepción del clima de centro por parte del profesorado de ESO. Así, los profesores de la Comunidad de Madrid participantes en el estudio perciben, en términos generales, un clima bueno en sus centros de trabajo, mostrando un nivel medio en la *Relación Profesor-Alumnos* y un nivel medio-alto en su relación con *Compañeros* y *Superiores*. No obstante, los resultados obtenidos permiten elaborar una serie de conclusiones más específicas que se presentan a continuación. El análisis de los ítems permite concluir que:

- Los profesores perciben de forma positiva el *trato recibido por sus alumnos*, la *comunicación*, el *nivel de participación* con los mismos en las clases y la *posibilidad de impartir las clases*. Sin embargo, los docentes manifiestan tratar pocas veces o nunca con sus alumnos *temas de carácter no académico* (problemas de carácter personal). En este sentido, Bailey y Jones (2012) señalan la importancia de tratar este tipo de temáticas, siendo competencia del profesorado, al desempeñar un papel clave en la motivación de los alumnos. Sin embargo, autores como Boza, Toscano y Salas (2007) consideran que este tipo de problemática debe ser asumida, en la mayor parte de las ocasiones, por los departamentos de orientación.
- Respecto a las *Relaciones del Profesorado con sus Compañeros*, los docentes manifiestan sentirse, en general, muy bien *valorados por sus compañeros* y tener escasos *conflictos* entre ellos, sintiéndose, además, parte de una *plantilla de profesionales responsables y válidos*. En este sentido, son varios los estudios que muestran cómo las relaciones entre el profesorado son un factor clave en la calidad del centro, demostrando que la motivación del profesorado y su sensación de bienestar y relaciones contribuye a una adecuada práctica docente (Bailey & Jones, 2012; Guerra et al., 2012; Jennings, Snowberg, Coccia & Greenberg, 2011).
- En la *Relación entre el Profesorado y los Superiores*, si bien los docentes consideran a sus directivos como buenos profesionales, con cualidades adecuadas de *liderazgo* (características esenciales que favorecen el bienestar de los miembros de la comunidad educativa, según Ugalde y Canales, 2016), destacando la buena atención y trato que directores y jefes de estudios tienen con los profesores, los docentes manifiestan también encontrarse con equipos directivos con cierta falta de *consideración de las opiniones del profesorado* en lo relativo a la toma de decisiones y que en pocas ocasiones *reconocen el trabajo de los profesores*. En este sentido, autores como Sánchez y Calderón (2013), Milicic et al. (2007) y Raczynski y Muñoz (2005) consideran que el *reconocimiento del trabajo* del profesorado por parte de los superiores constituye una importante fuente de apoyo emocional, debido al desgaste que éstos pueden sufrir al tener que lidiar con múltiples situaciones que exceden, muchas veces, lo pedagógico (problemas familiares de los alumnos, carencias afectivas, etc.). Este sería, por tanto, un aspecto a fomentar para evitar posibles consecuencias más graves como pérdida de motivación o falta de sentimiento de realización, que acabarían perjudicando al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según los resultados de los estudios diferenciales muestran que:

- Los profesores de los centros de la zona sur de la Comunidad de Madrid (zona más desfavorecida en términos de renta según el Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (2016), y con mayor porcentaje de localizaciones catalogadas como vulnerables en el Atlas de la Vulnerabilidad Urbana, según el Ministerio de Fomento, 2015) valoran de forma no tan positiva el *comportamiento de los alumnos*, la *interacción profesor-alumno*, la *interacción entre profesores*, el *trabajo en equipo entre profesores*, la *profesionalidad de sus compañeros* y la *Relación Profesor-Compañeros*. Por su parte, los centros de las zonas centro y oeste son los que perciben dichas relaciones e interacciones como más positivas.
- Los profesores de los centros públicos perciben de forma menos positiva las *relaciones con los alumnos y compañeros*, mientras que son los profesores de los centros privados los que manifiestan un nivel más bajo en su *relación con el Equipo Directivo*. Autores como De la Torre y Godoy (2003) explican estas diferencias, en parte, por las características individuales de los alumnos de los centros públicos, privados y concertados, y de la mayor dificultad por parte de los equipos directivos de los centros públicos para promover un clima positivo en la plantilla de profesores. En esta misma línea, Cano-García et al. (2005), Kokkinos, Panayiotou y Davazoglou (2005), Montejo (2014) y Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2017) señalan que el riesgo de sufrir mayor agotamiento emocional, estrés laboral o incluso burnout es, precisamente, mayor en los centros de titularidad pública, por lo que parece necesario ampliar los estudios y planes de prevención en esta línea.
- El *comportamiento de los alumnos* es percibido de forma superior por los profesores con algún cargo directivo respecto al resto de docentes. Según De los Santos y Domínguez (2017), esta diferencia puede deberse al conocimiento por parte de los alumnos de que su profesor ocupa un cargo de responsabilidad, lo cual podría condicionar de algún modo la disciplina de los alumnos. Por otro lado, el hecho de que los profesores con cargos directivos (especialmente en los centros privados y concertados) vean disminuidas sus horas de docencia, podría suponer cierto distanciamiento de la realidad del aula. Igualmente, el *comportamiento de los alumnos* es percibido con niveles más bajos por profesores con 4 años o menos de experiencia docente y que imparten clase en el segundo ciclo de ESO. Estos resultados son coincidentes con los de De los Santos y Domínguez (2017), lo que parece indicar que, por un lado, los años de experiencia docente pueden proporcionar al profesorado herramientas eficaces que favorezcan la convivencia dentro del aula y, por otro, que el comportamiento de los alumnos de 4º de ESO presenta más conductas disruptivas. Según Bradshaw, O'Brennan y McNeely (2008), dichas conductas pueden estar asociadas a entornos familiares desfavorables o niveles moderados de desadaptación escolar. No obstante, parece conveniente profundizar en estos aspectos y poner en marcha procesos que favorezcan el entorno positivo en el aula, favoreciendo así la formación del alumnado, fin último del proceso educativo.

- El trabajo en equipo entre los profesores es valorado con niveles más altos por los profesores solteros y sin hijos y por aquellos que imparten clase en toda la etapa de ESO o sólo en el primer ciclo (frente a los que lo hacen sólo en segundo ciclo).

Por su parte, la variable *sexo* mostró un efecto de interacción junto al *tipo de centro* y el *estado civil* del profesorado. Así, las profesoras de centros concertados perciben de forma más positiva que los varones la *Relación Profesor-Alumno* y el *Comportamiento de los alumnos*; las profesoras separadas/divorciadas valoran con una puntuación mayor la *Relación Profesor-Superiores*, el *liderazgo* y el *papel motivador del Equipo Directivo*, mientras que en el caso de los docentes viudos, son ellos quienes valoran con un nivel más alto dichas variables.

Con relación a las limitaciones del estudio y, en consecuencia, las sugerencias para futuras investigaciones, señalamos lo siguiente. En primer lugar, y respecto a la muestra de estudio, si bien el procedimiento de muestreo en muchas ocasiones queda condicionado a la obligatoriedad o voluntariedad de participación por parte de los sujetos, consideramos necesaria una mayor implicación y fomento por parte de las administraciones en este tipo de investigaciones, con el fin de reducir el sesgo muestral. De igual modo, debe remarcar la importancia del tamaño de la muestra para garantizar la representatividad de los centros de la Comunidad de Madrid y de otras comunidades, por lo que consideramos importante ampliar el tamaño de la muestra en estudios futuros. Igualmente, sería conveniente incluir en la muestra centros donde se impartan Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior con el fin de profundizar en los análisis diferenciales, así como la inclusión de variables relacionadas con el centro (número de alumnos, tamaño de la plantilla de profesores, etc.) que pudieran ofrecer resultados complementarios.

Por otro lado, si bien este trabajo se ha centrado en el análisis de las relaciones internas del centro desde un punto de vista estructural, una dimensión adicional a tener en cuenta en futuras investigaciones es la *Relación Profesor-Familia*, dado el papel que juegan los padres en la vida escolar. En este sentido, aunque la percepción de las familias sobre la realidad escolar puede estar, en ocasiones, condicionada por la experiencia individual de sus hijos, es cierto que su actitud y relación con el profesorado y con el centro (de colaboración, de crítica o de compromiso) puede favorecer o no el bienestar y desempeño de los docentes.

Ante todo lo expuesto, la presente investigación contribuye al ámbito científico con información relevante y válida sobre la evaluación del clima de los centros educativos, concretamente sobre la situación actual en los centros de ESO de la Comunidad de Madrid, siendo éste un elemento clave para el correcto funcionamiento de las instituciones escolares y en la prevención de problemas como estrés laboral, agotamiento emocional, depresión o burnout. Por tanto, las evidencias que aporta este trabajo pueden servir de guía en la mejora continua de las relaciones humanas dentro de las instituciones educativas y, en consecuencia, en el proceso de formación de los alumnos.

Referencias

- Amador, R., Rodríguez, C., Serrano, J., Olvera, J. A., & Martínez, S. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación media superior. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 4(2), 119-141.
- Bailey, R., & Jones, S. M. (2012). *Social, Emotional, Cognitive Regulation and Understanding Program Teacher Manual*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Boza, A., Toscano, M., & Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New directions for child and adolescent Development*, 122, 19-32. doi: 10.1002/cd.226
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940.
- Cantón, I., & Pino, M. (2014). Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 365-368.
- Daniels, H. (2016). Learning in Cultures of Social Interaction. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 315-328. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.252801>
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2003). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los alumnos y su influencia en el componente afectivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 237-246.
- De los Santos, P. J., & Domínguez, M. D. J. (2017). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), 26-36.
- Díaz, J. M. (2016). Clima escolar, mediación y autoridad docente: el caso de España. *Temas de Educación*, 22(2), 305-315.
- García-Solarte, M. (2009). Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una Aproximación Conceptual. *Cuaderno de Administración*, 42, 43-61.
- García, O. M., Ciges, A. S., & Peiro, P. E. (2016). Possibilities and Limits to Build an Institutional Culture from the Classroom Practices Shared: the Case of Inclusive Intercultural Education. *Estudios sobre educación*, 30, 51-70. doi: 10.15581/004.30.51-70
- García-Rangel, E., García, A., & Reyes, J. A., (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290.
- Garrett, L. (2014). The Student Bullying of Teachers: An Exploration of the Nature of the Phenomenon and the Ways in which it is Experienced by Teachers. *Aigne*, 5, 19-40.
- Gillespie, N. A., & Mann, L. (2004) Transformational leadership and shared values: the building blocks of trust. *Journal of Managerial Psychology*, 19(6), 588-607.
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H., & Barrera, P. (2012). Percepción del Clima Escolar en estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de colegios municipales, subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201200020000>

- Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (2016). *Estadística de la Enseñanza no Universitaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom-learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42, 79-89. doi: 10.1002/pits.20031
- Kröyer, O. N., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006>.
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, A., Soto-Godoy, M. F., & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.
- Martínez, V., Justicia Justicia, F., & Fernández de Haro, E. (2016). El papel del asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 310-332. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15078>
- Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G., & Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(2), 263-284.
- Ministerio de Fomento (2015). *Atlas de la vulnerabilidad urbana en España 2001 y 2011. Metodología, contenidos y créditos*. Recuperado de <https://www.fomento.gob.es/NR/rdonlyres/40668D5E-26B6-4720-867F-286BD55E1C6B/135960/20160201METODOLOGIAATLASVULNERABILIDAD2001Y2011.pdf>
- Mónico, P., Pérez-Sotomayor, S. M., Areces, D., Rodríguez, C., & García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducion.es/pdf/144.pdf>
- Montejo, E. (2014). *El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO* (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid) Recuperado de <http://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2013). Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores. México: Editorial Digital.
- Ramos Moreno, D. C. (2012) *El Clima Organizacional, Definición, Teoría, Dimensiones y Modelos de Abordaje*. Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, M. J. (2012). El síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 259-278.
- Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 18(1), 71, 98. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12312>

- Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. doi:10.7334/psicothema2016.309
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1-14.
- Rodríguez, J. A., Guevara, A., & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(14), 45-67.
- Sánchez, J., & Calderón, V. (2013). Auditoría a la etapa de planificación y diseño del proceso de compensación. *Estudios Gerenciales*, 29(127), 139-150.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178.
- Ugalde, M. E., & Canales, A. (2016). El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 45-61.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.

Fecha de recepción: 5 de febrero de 2018.

Fecha de revisión: 19 de febrero de 2018.

Fecha de aceptación: 10 de julio de 2018.

Las tutorías académicas en carreras de ingeniería: una visión actual

Academic tutoring in engineering careers: a current view

Manuel Solaguren-Beascoa Fernández y Laura Moreno Delgado

Departamento de Ingeniería Civil, Universidad de Burgos (España)

Resumen

En las asignaturas de carreras de ingeniería, en las que abundan los contenidos técnicos, las tutorías académicas suponen una importante herramienta de enseñanza/aprendizaje a menudo infrutilizada. El objetivo del presente trabajo es analizar los diferentes factores que influyen en el aprovechamiento de las tutorías. Para ello se aplicó un cuestionario sobre una muestra de estudiantes de distintas titulaciones técnicas de la Universidad de Burgos. En él se recogía información sobre el perfil del alumnado, la frecuencia y número de asignaturas a las que habían acudido a tutorías, factores que influyen en ésta relativos a las asignaturas, al docente o a otras causas, y contenía, asimismo, una escala de actitudes hacia las tutorías. El estudio muestra que la asistencia a tutorías se ve fuertemente influenciada por la carga de trabajo del estudiante, por la dificultad del contenido de cada asignatura, por la abundancia de pruebas de evaluación y por las capacidades docentes y personales del profesorado. Muestra asimismo un alumnado seguro pero desmotivado/desinteresado: es el alumnado más joven el que presenta inseguridad a la hora de acudir a tutorías, la cual vencen acudiendo en grupo; mientras que la desmotivación o falta de interés es general, y es el pragmatismo de aprobar sus estudios el que guía las acciones de los estudiantes. Como acciones de mejora se propone la potenciación de habilidades sociales específicas en el profesorado, así como el desarrollo de actividades de seguimiento/evaluación que fomenten el compromiso de los estudiantes con su devenir académico y su futuro profesional.

Palabras clave: tutoría; enseñanza superior; ingeniería; escala de actitud.

Abstract

In the subjects of engineering degrees, with abundant technical content, academic tutoring is an important tool for the teaching/learning process that is often considered underutilized. The aim of this paper is to analyze the different factors that influence the use of tutoring. To do this, a questionnaire was applied to a sample of students from technical careers at the University of Burgos. It provided information on the profile of students, the frequency and number of subjects where they went for tutoring, factors influencing tutoring relative to the subjects, the teacher or other causes, and it also contained an attitude scale towards tutoring. The study shows that attendance to tutoring sessions is strongly influenced by the student workload, by the difficulty of each subject, by the frequency of evaluation proofs, and by personal and teaching competencies of the teacher. It also shows that students are secure with tutoring, but unmotivated and uninterested. The youngest students present insecurity when attending tutoring, which they overcome by being accompanied. Meanwhile, the lack of motivation or lack of interest is general and it is the pragmatism of approving their studies which guides the actions of the students. To improve this, it is proposed to enhance specific social skills within the teaching staff or the development of monitoring/evaluation activities that promote student engagement in their academic evolution and in their professional future.

Keywords: tutoring; higher education; engineering; attitude scale.

Introducción

En España, los grados y másteres de ingeniería son las carreras universitarias con peores resultados académicos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). En los grados, donde más se nota la diferencia con otras ramas de la enseñanza, la tasa de rendimiento¹ se sitúa en el 67.2%, frente al 77.2% del total de grados universitarios. Las ingenierías se caracterizan por un alto porcentaje de asignaturas en las que se exigen competencias como capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas o creatividad, que hay que aplicar en contenidos de carácter técnico. En este contexto de dificultad para el estudiante, la tutoría supone una gran oportunidad para evitar el fracaso y mejorar el rendimiento académico (Cabrera, Bethencourt, Álvarez & González, 2006); y es crucial que sea aprovechada. El alumnado es consciente de ello (Tejedor & García-Valcárcel, 2007) y, pese a todo, infrautiliza las horas de tutoría: ¿por qué? Dar respuesta a esta pregunta y analizar las causas subyacentes nos ha interesado desde el Grupo de Innovación Docente en Planes de Acción Tutorial en Ingenierías de la Universidad de Burgos, pues es nuestra meta mejorar la calidad de las acciones de tutorización en los estudios que se imparten en nuestra universidad y, en particular, en la Escuela Politécnica Superior.

La tutoría en el ámbito universitario

Dentro del actual modelo de enseñanza universitaria, en el que se busca poner al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tutoría ha de jugar un

¹ Tasa de rendimiento: porcentaje entre créditos superados y créditos matriculados.

papel relevante como función de acompañamiento, seguimiento y apoyo al estudiante (Álvarez, 2008; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004). Son varias las facetas que ha de abarcar la tutoría (Arbizu, Lobato & del Castillo, 2005; Gezuraga & Malik, 2015; López-Gómez, 2016), las cuales pueden agruparse en tres: académica o de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante, curricular o de orientación a la hora de elegir su itinerario académico y profesional, y personal o de asesoría respecto a su desarrollo integral. En este contexto tutorial amplio, las labores de orientación curricular y personal suelen quedar fuera del ámbito concreto de cada asignatura, y son desarrolladas, según cada universidad, por un docente que adquiere funciones tutoriales de carrera o por otros estudiantes que ejercen de mentores (Álvarez & Álvarez, 2015; Álvarez, López & Pérez, 2016); mientras que de la faceta académica se encargan los docentes en el marco de sus respectivas asignaturas a través de las tutorías académicas.

Las tutorías académicas son esenciales para lograr que cada estudiante sea el sujeto activo en su proceso de aprendizaje (Álvarez, 2008; Gairín et al., 2004). Para conseguirlo deben comprender no sólo la tradicional función de resolver dudas, sino también la de seguimiento, orientación y personalización del aprendizaje (Arbizu et al., 2005). Diversos estudios realizados en los últimos años muestran que esta concepción más completa de las tutorías académicas está aún lejos de ser una realidad en la universidad española, y constatan una ausencia de cultura de acción tutorial (Rumbo & Gómez, 2011) fruto de la inercia del modelo anterior (Michavila & García, 2003; Vieira & Vidal, 2006). Así, en cuanto a la faceta de seguimiento y personalización, es relativamente elevada la reticencia a ella tanto de docentes (García, Asensio, Carballo, García & Guardia, 2005; Lobato, del Castillo & Arbizu, 2005) como de estudiantes (Aguilera, 2010; Martínez, Pérez & Martínez, 2014); y en lo que respecta a las facetas de orientación y apoyo académico, sigue siendo destacable su deficiente aprovechamiento por parte del alumnado causado por la “tradicional” baja asistencia a tutorías (Lobato et al., 2005; Dopico, 2013; García, Gómez, Dávila & Pérez, 2013).

Enfoque del estudio

El objetivo del presente trabajo es conocer qué factores afectan a la asistencia a tutorías académicas en las carreras de ingeniería, analizar el grado de influencia de dichos factores y detectar posibles relaciones entre ellos, con el fin de obtener conclusiones que permitan diseñar acciones de mejora.

Son muchas y muy dispares las causas que pueden hacer que el alumnado acuda o no a tutorías. Algunas son directamente mensurables (asignaturas para terminar, carga de trabajo,...), mientras que otras, más personales (desinterés, experiencias pasadas,...), se manifiestan en la actitud individual de cada estudiante hacia ellas. Por ello, el presente estudio comenzó con la elaboración de una escala de actitudes del alumnado hacia las tutorías académicas (Solaguren-Beascoa & Moreno, 2016a; 2016b). Resumidamente, dicho proceso consistió en la recolección de preguntas (ítems) mediante una entrevista con un pequeño grupo de estudiantes, la depuración de los enunciados mediante un pase piloto, su cumplimentación por parte de la muestra y, finalmente, la realización de pruebas de adecuación muestral, de validez de constructo y de fiabilidad. Este último paso permitió eliminar determinados ítems

por medir aspectos diferentes a los de la prueba en su conjunto. Así, se obtuvo una escala de actitudes compuesta por 16 ítems, sólida y fiable. Las pruebas de validez arrojaron como resultado un 42.7% de varianza explicada, y las de fiabilidad un alfa de Cronbach de valor 0.63. El análisis factorial sobre la escala reflejó la existencia de tres dimensiones o factores en los que puede descomponerse la actitud del alumnado hacia las tutorías: aspectos de “seguridad/confianza”, de “motivación/interés personal” y de “utilidad para la asignatura”. De este modo, la escala global puede interpretarse como unidimensional (actitud general hacia las tutorías académicas), o descomponerse en subescalas con un significado más específico.

Llegados a este punto, con la disponibilidad de la escala de actitudes como instrumento de medida de los factores actitudinales, el estudio se centra ahora en la toma de datos relativos a los restantes factores y en la realización de un análisis, tanto de puntuaciones como de correlaciones, con el que determinar el grado de influencia de cada uno de ellos en la asistencia a tutorías (Solaguren-Beascoa & Moreno, 2017).

Método

Instrumento

El estudio se realizó mediante la aplicación voluntaria de un cuestionario al mayor número posible de estudiantes de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Burgos, de distintas titulaciones, eligiéndose el cambio de semestre como momento idóneo para su realización, por considerar que en ese punto del curso el alumnado tiene reciente la visión global del desarrollo de una asignatura. En su diseño se buscó la mayor sencillez para evitar cansancio o pereza a la hora de responderlo y así maximizar la fiabilidad de las respuestas; por ello, las preguntas fueron las mínimas posibles y se plantearon de forma cerrada o con respuesta en forma de escala tipo Likert, de manera que sólo hubiese que marcarlas. El cuestionario se respondía en pocos minutos, lo que contribuyó tanto en la participación del alumnado como en la colaboración del profesorado para su cumplimentación al comienzo de sus clases. En él (véase apéndice) se recogía información sobre la frecuencia de asistencia a tutorías, así como sobre todos los posibles factores que pueden influir en ella:

- El perfil de cada estudiante.
- El número de asignaturas a las que acuden a tutorías.
- Factores relativos a la asignatura.
- Factores relativos al docente.
- Factores relativos a otras causas.
- Actitud de los estudiantes hacia las tutorías académicas.

La información sobre éstos últimos se obtenía a través de la escala de actitudes mencionada anteriormente. En ésta, para cada sujeto se calculaban sus puntuaciones directas medias, tanto totales como en cada factor, lo cual posibilita la comparación entre sí de las puntuaciones de cada sujeto o de grupos de éstos (DiStefano, Zhu Min & Mindrila, 2009).

Población y Muestra

Participaron 239 estudiantes de todos los cursos y titulaciones técnicas impartidas en dicho centro de la universidad: los grados en ingeniería mecánica (42), ingeniería electrónica industrial y automática (31), ingeniería en organización industrial (13), ingeniería informática (24), ingeniería agroalimentaria y del medio rural (21), ingeniería de obras públicas (20), ingeniería civil (21) y arquitectura técnica (34); y los másteres en ingeniería informática (13), ingeniería industrial (8) e ingeniería de caminos, canales y puertos (12). La población total es de 1570 estudiantes, lo que conlleva un máximo error² en la extrapolación de datos del 5.8%, y del 10% en la detección de coeficientes de correlación superiores a 0.2 (Morales, 2009). La media de edad de los encuestados fue de 21.7 años, el 75.5% de sexo masculino y el 24.5% femenino, lo cual concuerda aproximadamente con la proporción de estudiantes de ambos sexos en el centro.

Procedimiento de análisis de datos

Excepto las dos variables cualitativas recién comentadas (carrera y sexo), es conceptualmente lícito admitir las restantes variables como cuantitativas a nivel de intervalo (Gaito, 1980) y, por tanto, calcular sus valores medios y desviaciones típicas, así como analizar posibles correlaciones entre ellas. Como los datos procedentes de escalas tipo Likert tienen distribuciones de probabilidad sesgadas y a menudo polarizadas (claramente no normales), para su análisis se utilizaron métodos no paramétricos (Jamieson, 2004). En particular, para buscar diferencias significativas con alguna de las variables cualitativas se empleó la prueba de Kruskal-Wallis; y para la detección de correlaciones entre las variables cuantitativas, el coeficiente de correlación de Spearman. Estas dos herramientas estadísticas son la versión por rangos de las más conocidas paramétricas ANOVA y coeficiente de correlación de Pearson respectivamente, las cuales, al asumir normalidad en las distribuciones de probabilidad, teóricamente no pueden ser utilizadas. El posible uso adecuado o no de éstas últimas en escalas tipo Likert es un asunto que resurge cada cierto tiempo en las revistas de investigación y que genera controversia pues, aunque no se cumplan los supuestos de normalidad, su robustez las hace, por lo general, aplicables (Norman, 2010). Evitaremos la polémica mediante el uso de pruebas no paramétricas.

Resultados

En primer lugar se analizaron los valores medios y desviaciones típicas de las variables que hacen referencia a la carga de trabajo y asistencia a tutorías (Tabla 1), y se obtuvo que el alumnado del centro cursa por término medio 4.51 asignaturas por semestre, y asiste a tutorías sólo en la mitad de ellas (49.8%). La frecuencia de asistencia a alguna tutoría es, de media, de 2.6 veces al mes; no obstante, resulta más representativo el cálculo de la asistencia por asignatura cursada, cuyo valor medio es

2 Con un nivel de confianza del 95%.

de 0.74 veces al mes por asignatura, apenas cuatro veces por semestre. Este valor será el utilizado en el posterior análisis correlacional, pues refleja la frecuencia media con la que un profesor atiende personalmente a cada estudiante. Es de destacar las elevadas desviaciones típicas de todos estos datos, las cuales reflejan la alta variabilidad entre estudiantes: algunos usan mucho las tutorías, otros poco o nada; hay quienes lo hacen en casi todas las asignaturas y quienes sólo en unas pocas.

Tabla 1

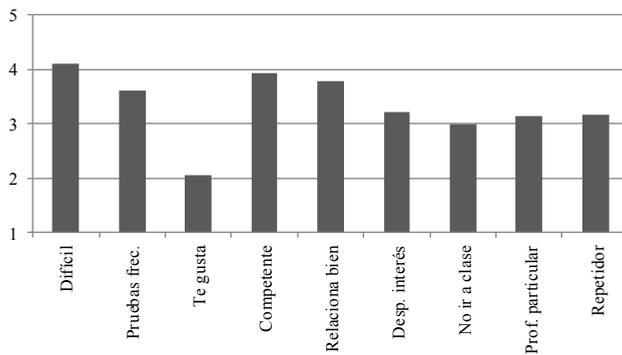
Valores medios y desviaciones típicas de la asistencia a tutorías en número de asignaturas y frecuencia junto con sus ratios más significativos

	Valor medio	Desviación típica
Nº de asignaturas cursadas en el semestre	4.510	1.293
Nº de asignaturas a las que asiste a tutorías/nº de asignaturas cursadas	0.498	0.463
Frecuencia de asistencia a tutorías (veces por mes)	2.609	3.008
Frecuencia de asistencia a tutorías/nº de asignaturas cursadas	0.737	1.275

Respecto de la influencia en la asistencia a tutorías de factores relativos a la asignatura, al docente o a otras causas, se obtuvieron los valores medios y desviaciones típicas de las diferentes variables (Figura 1). En cuanto a la asignatura, los datos muestran que la asistencia del alumnado a tutorías se ve influenciada, sobre todo, por la dificultad de la asignatura; aunque menos, también tiene importancia la frecuencia de pruebas de evaluación en la asignatura. Parece, pues, que prevalece el pragmatismo a la hora de acudir a tutorías, las cuales son empleadas en aclarar dudas, así como obtener ayuda y orientación para la realización de las pruebas de evaluación (Lobato et al., 2005); la asistencia a ellas se relaciona con la dificultad en la comprensión de la materia (García et al., 2013). En cuanto al docente, son importantes las cualidades de éste tanto competenciales como de trato personal, resultados que concuerdan con los obtenidos en otros estudios, aunque no referidos a carreras técnicas (Aguilera, 2010; García & Troyano, 2009). En cuanto a otras causas, resultan indiferentes la falta de asistencia a clase, el apoyo de un profesor particular o el ser repetidor de la asignatura. Al parecer el alumnado tiene claro que las tutorías académicas no son una clase particular (Lobato et al., 2005): sirven para resolver dudas o afianzar conocimientos, y no se les va a explicar de nuevo la materia ni se puede suplir con ellas la asistencia a clase.

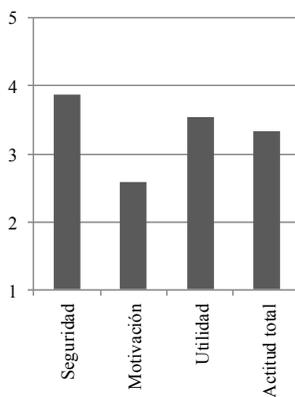
Fijemos nuestra atención ahora en los resultados de la escala de actitudes hacia las tutorías académicas: si observamos los valores medios y desviaciones típicas de los tres factores en los que puede descomponerse la actitud del alumnado (Figura 2), vemos que reconocen una notable seguridad ante las tutorías, así como una cierta desmotivación/desinterés hacia ellas; no obstante las perciben como un instrumento útil de aprendizaje. Si observamos los valores totales, se aprecia que la actitud general

hacia las tutorías es ligeramente positiva. De nuevo estos resultados respaldan los de investigaciones previas en las que se tiene constancia de que asistir a tutorías no es una situación que genere excesiva inseguridad o estrés (Polo, Hernández & Pozo, 1996), que el alumnado las considera importantes para poder superar las asignaturas (Rodríguez, Calvo & Haya, 2015) y que el principal problema actitudinal a salvar es la falta de motivación (Gargallo, Almerich, García & Jiménez, 2011; Rodríguez & Herrera, 2009).



Valor medio	4.102	3.615	2.051	3.948	3.794	3.230	2.987	3.153	3.179
Desv. típica	1.209	1.248	1.050	1.468	1.436	1.661	0.936	1.052	1.031

Figura 1. Puntuaciones de los individuos de la muestra con respecto a la influencia en la asistencia a tutorías de factores relativos a la asignatura, al docente o a otras causas.



Valor medio	3.880	2.574	3.518	3.324
Desv. típica	0.858	0.825	0.722	0.444

Figura 2. Puntuaciones de los individuos de la muestra con respecto a los tres factores subyacentes a su actitud hacia las tutorías y a la actitud total.

En un estudio en profundidad se analizó la posible relación entre las diferentes variables consideradas. Como se ha comentado anteriormente, se empleó la prueba de Kruskal-Wallis cuando alguna de las variables es cualitativa (carrera y sexo) y el test de hipótesis para el coeficiente de correlación de Spearman cuando las variables son cuantitativas. Por simplicidad en la exposición se presentan a continuación (Tabla 2) únicamente los resultados de dichas pruebas entre los pares de variables cuya posible relación tiene más importancia para este estudio, ya que también se detectaron relaciones bastante evidentes y poco relevantes, como por ejemplo entre edad, asignaturas para terminar y asignaturas cursadas (es lógico que, mayoritariamente, los alumnos a los que les quedan pocas asignaturas para terminar, las que cursan, tengan más edad) o la relación entre todos los factores actitudinales (pues están midiendo distintas facetas de la actitud total).

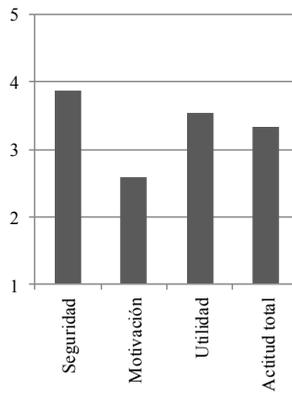
Tabla 2

Nivel de significatividad p de los contrastes sobre la posible relación entre el perfil del alumnado, la frecuencia de asistencia a tutorías y los factores actitudinales hacia ellas

	Actitud hacia las tutorías				Asistencia a tutorías
	Seguridad	Motivación	Utilidad	Total	
Carrera	0.200	0.103	0.872	0.202	0.186
Sexo	0.112	0.197	0.263	0.459	0.156
Edad	<0.001	0.295	0.810	0.132	0.770
Asignat. para terminar	0.099	0.071	0.104	0.082	0.122
Asignaturas cursadas	0.061	0.242	<0.001	0.116	<0.001
Asistencia a tutorías	0.236	0.274	<0.001	0.267	-

En la tabla anterior se han resaltado en negrita los niveles de significatividad inferiores al 5% ($p < 0.05$). Entre esos pares de variables se puede decir que existe una correlación significativa, si bien ello no necesariamente implica que ésta sea fuerte. La significatividad simplemente establece que es poco probable que la muestra proceda de una población cuya correlación es nula. Por ello es interesante analizar cada uno de estos pares de variables en términos de la proporción de variabilidad explicada o compartida:

- La relación “edad-seguridad” arroja un coeficiente de correlación positivo $r=0.401$. Esto significa que la relación es directa (a mayor edad, mayor seguridad en sí mismos y en la función tutorial) y que la proporción de variancia compartida entre ambas variables es $r^2=0.161$, esto es, que edad y seguridad comparten un 16.1% de variabilidad. En la Figura 3 se muestran las puntuaciones del factor seguridad/confianza desglosada por edades, lo que permite observar que éstas se incrementan con la edad y se estabilizan a partir de los 23 años. Así pues, se constata un proceso de madurez personal de los alumnos según avanza su vida universitaria.



Valor medio	3.125	3.694	4.071	4.233	4.433	4.545	4.425
Desv. típica	0.966	0.939	0.756	0.650	0.441	0.465	0.373

Figura 3. Puntuaciones de los individuos de la muestra con respecto a la seguridad/confianza ante las tutorías, desglosado por edades.

- La relación triple entre “asistencia a tutorías – asignaturas cursadas – utilidad de las tutorías para la asignatura” debe ser analizada separadamente por pares de variables para detectar si realmente existe relación directa dos a dos entre ellas o si alguna de esas relaciones se debe a la influencia de la tercera variable. Para ello es preciso eliminar el influjo de una de las variables trabajando con valores constantes de la misma (Figura 4). De ello se deduce que la relación entre asignaturas cursadas y utilidad es espuria, pues la correlación entre ellas, analizada por grupos de igual asistencia a tutorías (Tabla 3), no resulta significativa. Esto es, existe relación “asistencia a tutorías – asignaturas

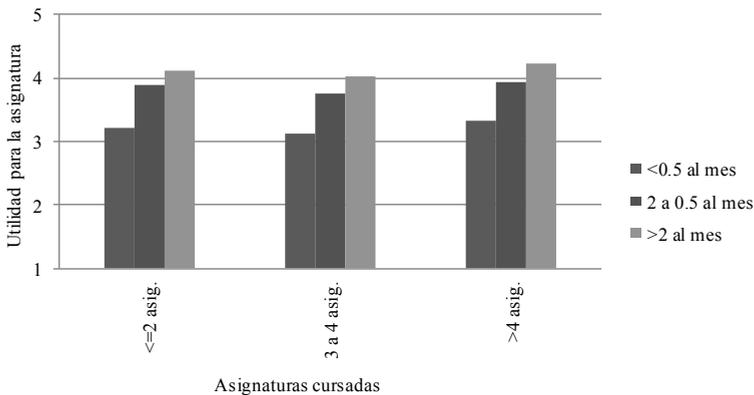


Figura 4. Puntuaciones de los individuos de la muestra con respecto a la utilidad que las tutorías tienen para la asignatura, desglosado según asignaturas cursadas y asistencia a tutorías.

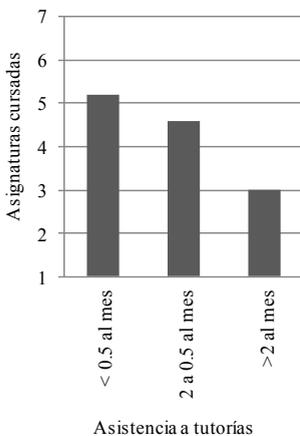
cursadas” y “asistencia a tutorías – utilidad de éstas para la asignatura”, pero no “asignaturas cursadas – utilidad de las tutorías para la asignatura” ya que es consecuencia de las dos anteriores.

Tabla 3

Nivel de significatividad p de los contrastes sobre la posible relación entre el número de asignaturas cursadas y la utilidad que las tutorías tienen para la asignatura, realizados por grupos según la frecuencia de asistencia a tutorías

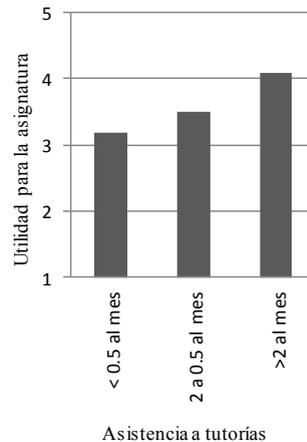
Asist. a tutorías (/mes)	<0.5	2 a 0.5	>2
Significatividad entre N° asignat. - Utilidad	0.662	0.935	0.884

La relación “asistencia a tutorías – asignaturas cursadas” presenta un coeficiente de correlación negativo $r=-0.521$ (27.1% de variabilidad común) y la relación “asistencia a tutorías – utilidad para la asignatura” positivo de valor $r=0.432$ (18.7% de variabilidad común). En las Figuras 5 y 6 se muestran dichas relaciones desglosadas según la asistencia a tutorías, y se observa claramente que la asistencia del alumnado a las tutorías de una asignatura está inversamente relacionada con el número de asignaturas que cursa (carga de trabajo) y que quienes más asisten son los que consideran que les va a ser útil para superar la asignatura. De nuevo el pragmatismo parece guiar al alumnado a la hora de utilizar las tutorías académicas.



Valor medio	5.190	3.812	3.003
Desv. típica	1.030	1.167	1.414

Figura 5. Puntuaciones de los individuos de la muestra con respecto a las asignaturas cursadas, desglosado según asistencia a tutorías.



Valor medio	3.181	3.887	4.100
Desv. típica	0.629	0.657	0.424

Figura 6. Puntuaciones de los individuos de la muestra con respecto a la utilidad que las tutorías tienen para la asignatura, desglosado según asistencia a tutorías.

- En cuanto al resto de emparejamientos de la Tabla 2, aunque no existen más relaciones con $p < 0.05$, vemos que hay valores próximos a la significatividad. Esto quiere decir que podrían resultar significativas si se ampliase el tamaño de la muestra; no obstante, lo serían con una muy baja variabilidad compartida, lo cual indica la poca importancia de dichas relaciones entre variables. Particularmente cercanos a la significatividad (y con coeficientes de correlación negativos) se encuentran las relaciones entre todos los factores actitudinales con respecto a la variable “asignaturas para terminar”, lo cual delata una ligera mejora de la actitud en todas sus facetas a medida que se acerca el final del periplo académico de los estudiantes.

Discusión

El estudio realizado permite obtener una visión actual sobre qué es lo que mueve al alumnado de carreras de ingeniería a acudir a las tutorías académicas de las diferentes asignaturas. En vista de los resultados, puede matizarse la opinión general que abunda entre el profesorado de que la asistencia a tutorías es baja: más que utilizarlas poco, el alumnado lo hacen en pocas asignaturas, sólo en aquéllas en las que ven que les pueden ser útiles. Así la asistencia se ve fuertemente influenciada por la carga de trabajo de cada estudiante, por la dificultad y poca afinidad con el contenido de las asignaturas, por la abundancia de pruebas de evaluación y por la afabilidad y capacidad del profesorado para resolver dudas.

Aunque no afecta a la asistencia a tutorías, el alumnado más joven muestra una mayor inseguridad a la hora de tratar personalmente con el profesorado. Ésta inseguridad es vencida, como así manifiestan sus respuestas al ítem nº15 de la escala de actitudes, acudiendo en grupo a tutorías. Esto viene a confirmar lo acertado que en algunos casos pueden ser los programas de tutoría mentor (entre iguales) por parte de estudiantes más experimentados. Tampoco influye en la asistencia a tutorías la falta de motivación que, en general, declara el alumnado. Los ítems de la escala de actitudes que definen este factor hacen referencia sobre todo a aspectos de crecimiento personal, académico y profesional, y no son éstos aspectos los que mueven al alumnado. Éste actúa, mayoritariamente, guiado por el pragmatismo de aprobar sus estudios, y es esto lo que les conduce a las tutorías. Generalizando, podría afirmarse que sólo les interesa la evaluación, hasta el punto de que a quienes acuden a tutorías les gustaría que su interés y participación fuese también valorado (Dopico, 2013). Esta patente falta de motivación es un problema que afecta sobre otras cuestiones relacionadas, como el rendimiento académico (Rodríguez & Herrera, 2009), y cuya solución pasa por potenciar metodologías centradas en el aprendizaje (resolución de problemas reales, realización de proyectos,...) que mejoren la toma de conciencia y control sobre lo que se aprende y que fomenten el pensamiento crítico y el compromiso de los estudiantes con su futuro profesional (Gargallo et al., 2011).

Resulta interesante en este punto advertir un estudio de la misma naturaleza realizado casi simultáneamente en la universidad de Guadalajara, México (Caldera, Carranza, Jiménez & Pérez, 2015). Los investigadores diseñaron una escala de acti-

tudes hacia las tutorías en cuyo análisis detectaron tres factores subyacentes que denominaron “afectos sobre la tutoría”, “disposiciones ante la tutoría” y “creencias sobre la tutoría”, los cuales concuerdan respectivamente, aunque no por completo, con los de nuestro instrumento de medida. La comparación entre ambas escalas refleja diferencias importantes respecto de la variabilidad explicada por los distintos factores y la variabilidad explicada total. Esta discrepancia se debe a dos causas: por un lado, existen diferencias conceptuales entre ambas escalas (el factor “disposiciones ante la tutoría” no corresponde exactamente con “motivación/interés personal”, ya que sólo recoge aspectos motivacionales; ni tampoco el factor “creencias sobre la tutoría” con “utilidad para la asignatura”, pues se refiere a la “utilidad” de las tutorías desde un punto de vista institucional); por otro lado, detectamos en el instrumento diseñado en la universidad mexicana redundancia entre ítems, la cual no es deseable por aumentar demagógicamente las variabilidades explicadas (Abad, Garrido, Olea & Ponsoda, 2006). A pesar de ello, no pierden validez los resultados subsecuentes que, comparados con los del presente estudio, arrojan tanto coincidencias como discrepancias. Es importante hacer notar que en la investigación realizada en México se analizaron carreras de diferentes ramas de conocimiento y sólo se estudiaron las posibles relaciones con respecto a las variables carrera y sexo. Al igual que en el presente trabajo, los investigadores mejicanos obtuvieron actitudes ligeramente positivas hacia la tutoría, pero detectaron diferencias significativas, aunque poco importantes, tanto entre carreras como con respecto al sexo. Las diferencias entre carreras las atribuyeron a la diversidad de programas académicos y a un nivel de consolidación del programa de tutoría no uniforme en los distintos centros. Es lógico pensar que en el presente estudio, centrado en carreras de ingeniería, dicha diferencia entre carreras no haya tenido lugar, por la similitud en la tipología de asignaturas y por pertenecer a un mismo centro que aplica un único reglamento tutorial. En cuanto a la diferencia por sexos, en el sistema universitario mejicano se detectaron actitudes hacia las tutorías ligeramente más positivas en las mujeres; achacándose dicha diferencia a razones culturales que hacen que los hombres no acepten con tanta facilidad el trato con los tutores. Creemos que la diferencia con el sistema universitario español, en donde no se ha detectado dicha relación entre actitud y sexo, se debe a la mayor polarización de los roles de género existente en los países latinoamericanos (Cantera & Blanch, 2010).

Conclusiones

En el estudio realizado se han analizado los diferentes factores que influyen en la asistencia a las tutorías académicas de estudiantes de carreras de ingeniería. Los resultados permiten obtener una serie de conclusiones que pueden servir para mejorar la función tutorial que los docentes universitarios desempeñan en el marco de sus asignaturas:

- En general, el alumnado asiste a tutorías únicamente de la mitad de las asignaturas en las que están matriculados.

- Un docente, por término medio, recibe a cada estudiante en tutorías cuatro veces por semestre, si bien existe una alta variabilidad entre el alumnado.
- El alumnado que más utiliza las tutorías de una asignatura es aquel que la considera más difícil.
- La forma en que una asignatura es evaluada, en particular la frecuencia de pruebas de evaluación, tiene gran influencia en el uso que el alumnado hace de las tutorías.
- La asistencia del alumnado a tutorías depende de las cualidades y habilidades del docente, tanto académicas como de trato personal.
- El alumnado es consciente de que las tutorías académicas son un complemento de las horas lectivas, no son una clase particular con las que suplir la asistencia al aula.
- Asistir a tutorías no genera excesiva inseguridad. Ésta aparece sobre todo en el alumnado más joven, que la vencen acudiendo en grupo.
- El alumnado muestra una cierta desmotivación/desinterés hacia las tutorías, en el sentido de poder utilizarlas como una herramienta de crecimiento personal, académico y profesional.
- Las tutorías son consideradas por los estudiantes como un instrumento útil de aprendizaje. De hecho son pragmáticos hasta el punto de que sólo la evaluación les motiva para acudir a ellas.
- El alumnado con una mayor carga de trabajo tiene que repartir su esfuerzo entre más asignaturas, lo cual hace disminuir la asistencia a las tutorías de cada una de ellas.

Como conclusión general puede decirse que en la actualidad, en las carreras de ingeniería, las tutorías académicas cumplen una importante función como recurso docente. No obstante, su potencial como herramienta de orientación y seguimiento académico/curricular no es aprovechado debido principalmente a la falta de motivación e interés en el alumnado. Algunos puntos de mejora podrían ir encaminados a potenciar habilidades sociales específicas en el profesorado, o promover actividades de seguimiento/evaluación que fomenten el compromiso de los estudiantes con su devenir académico y su futuro profesional.

Referencias

- Abad, F. J., Garrido, J., Olea, J., & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la psicometría*. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Aguilera, J. L. (2010). *La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88.

- Álvarez, M., y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez, P. R., López, D., & Pérez, D. (2016). Programa de tutoría universitaria formativa y desarrollo del proyecto personal del alumnado. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 67-89.
- Arbizu, F., Lobato, C., & del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Caldera, J. F., Carranza, M. R., Jiménez, A. A., & Pérez, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*, 173, 103-124.
- Cantera, L. M., & Blanch, J. M. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de Género. *Psychosocial Intervention*, 19(2), 121-127.
- DiStefano, C., Zhu Min, & Mindrila, D. (2009). Understanding and using factor scores: considerations for the applied research. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(20), 1-11.
- Dopico, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 195-220. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2013.5573>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- Gaito, J. (1980). Measurement scales and statistics: resurgence of an old misconception, *Psychological Bulletin*, 87, 564-567.
- García, M. D., Gómez, E., Dávila, N., & Pérez, J. M. (2013). Factores que pueden influir en la asistencia de los estudiantes a las tutorías presenciales de Matemáticas empresariales. *Anales de ASEPUMA*, 21, 522.
- García, 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(2), 1-10.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., & Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Gargallo, B., Almerich, G., García, E., & Jiménez, M. A. (2011). Actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 215-235.
- Gezuraga, M., & Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* [en línea], 26(Mayo-Agosto). Recuperado de <http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632002>
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education*, 38, 1217-1218.

- Lobato, C., del Castillo, L., & Arbizu, F. (2005). Representations of university tutoring in teachers and students: a case study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 148-168.
- López-Gómez, E. (2016) La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 32(9), 1007-1024.
- Martínez, P., Pérez, F. J., & Martínez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269-305. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>
- Michavila, F., & García, J. (Coords.). (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español: curso 2015-2016*. Madrid: Gobierno de España.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632. doi: <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2-3), 159-172.
- Rodríguez, 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: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745
- Rodríguez, C., & Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13.
- Rumbo, B., & Gómez, T. F. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 13-34.
- Solaguren-Beascoa, M., & Moreno, L. (2016a). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XX1*, 19(1), 247-266. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15586>
- Solaguren-Beascoa, M., & Moreno, L. (2016b). Medición de actitudes en estudios sobre Educación Superior. *Aula Magna 2.0* [Blog], 15 de enero. Recuperado de <http://cuedespyd.hypotheses.org/1035>
- Solaguren-Beascoa, M., & Moreno, L. (2017). Las escalas de medida y su uso en educación. *Esperando el eco* [Blog], 16 de noviembre. Recuperado de <http://esperandoeleco.ucc.edu.co/es/notas-finales/las-escalas-de-medida-y-su-uso-en-educacion/>
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el EESS. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Vieira, M. J., & Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97.

Apéndice

Cuestionario de toma de datos



UNIVERSIDAD DE BURGOS

Grupo de Innovación docente en Planes de Acción Tutorial en Ingenierías

Proyecto "Actitud hacia las tutorías"

Encuesta de toma de datos

Desde el grupo de innovación docente PATIN de la UBU estamos realizando un estudio para conocer la actitud del alumnado hacia las tutorías con el objetivo de mejorarlas y promoverlas. Necesitamos conocer tu experiencia contestando el siguiente cuestionario. En determinadas preguntas deberás responder de acuerdo a las siguientes categorías:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente / indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración.

1. Sexo: Hombre Mujer

2. Edad: ≤19 20 21 22 23 24 ≥25

3. Nº de asignaturas que te faltan para terminar la carrera:

1 2 3 4 5 6 7 8 ≥9

4. Nº de asignaturas que cursas este semestre:

1 2 3 4 5 6 7 8 ≥9

5. Nº de asignaturas de este semestre a las que has ido a tutorías:

0 1 2 3 4 5 6 7 ≥8

6. Frecuencia con la que has acudido a tutorías este semestre:

- Casi a diario (16 veces/mes).
- Dos veces a la semana (8 veces/mes).
- Una vez a la semana (4 veces/mes).
- Una vez cada 15 días (2 veces/mes).
- Una vez al mes (1 vez/mes).
- Alguna vez (0,5 veces/mes).
- Nunca (0 veces/mes).

7. Piensa en las tutorías de las distintas asignaturas. ¿Tu asistencia a ellas depende de si la asignatura...

	1	2	3	4	5
... la consideras difícil?					
... tiene pruebas de evaluación frecuentes?					
... te gusta?					

8. Piensa en las tutorías con distintos docentes. ¿Tu asistencia a ellas depende de si el docente...

	1	2	3	4	5
... es competente (domina la materia, explica bien...)?					
... se relaciona bien (es cercano, abierto,...)?					
...despierta interés por la asignatura (te hace ver su utilidad, motiva,...)?					

9. Piensa en las tutorías de las distintas asignaturas. ¿Tu asistencia a ellas depende de si ...

	1	2	3	4	5
... has faltado a clases de esas asignaturas?					
... tienes profesor particular/academia de esas asignaturas?					
... eres repetidor de esas asignaturas?					

10. Piensa en general en las tutorías y valora tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5
Creo que acudiendo a tutorías se optimiza el tiempo de estudio.					
El trato con el profesorado en tutorías me produce vergüenza/nerviosismo.					
Me interesan las tutorías porque se adquiere soltura en el trato personal.					
No quiero molestar al profesorado yendo a tutorías.					
Las tutorías son un medio eficaz para resolver dudas.					
No me gustan las tutorías porque no sé expresarme bien.					
Me interesan las tutorías porque se aprenden más conceptos que en clase.					
Acudiendo a tutorías puedes ahorrarte contratar un profesor particular.					
En tutorías me siento incapaz de pensar con claridad.					
Las tutorías son estimulantes para afrontar los estudios.					
Las tutorías te centran en lo realmente importante de las asignaturas.					
No me gustan las tutorías porque muestro al profesorado mis carencias.					
Las tutorías pueden mejorar mis hábitos/métodos de estudio.					
En tutorías no me veo capaz de seguir las explicaciones del profesorado.					
Prefiero ir en grupo a tutorías.					
Entablar confianza con el profesorado puede servirme de contacto futuro.					

Fecha de recepción: 8 de febrero de 2018.

Fecha de revisión: 19 de febrero de 2018.

Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2018.

Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria

Sociocognitive factors associated with the choice of scientific-mathematical studies. A differential analysis by genre and course in Secondary Education

Isabel M^a Vázquez Romero y Ángeles Blanco-Blanco*
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El estudio se inserta en la investigación orientada a entender las trayectorias de elección vocacional de los jóvenes en los campos profesionales de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM). Dada la constatada brecha de género, el análisis se centra en analizar posibles diferencias entre alumnos y alumnas a lo largo de distintos cursos de educación secundaria en un conjunto de variables sociocognitivas con una relevancia bien establecida en el desarrollo vocacional. Se utiliza como marco la teoría cognitivo social del desarrollo de la carrera (SCCT). En el estudio participaron 1465 estudiantes españoles. Todos ellos completaron medidas de autoeficacia, expectativas de resultados, intereses, aspiraciones ocupacionales y apoyos y barreras sociales percibidas en la elección de estudios científico-matemáticos. Se aplicaron pruebas no paramétricas y se estimaron medidas del tamaño del efecto para las comparaciones por género y curso. Se identificaron diferencias significativas a favor de los varones, en general de baja magnitud, en todas las variables salvo en las aspiraciones ocupacionales. Igualmente se

Correspondencia: Ángeles Blanco Blanco, ablancob@ucm.es. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid.

* Este estudio fue diseñado durante una estancia de investigación en la Universidad de Maryland (USA) realizada por la autora de contacto con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad (Programa Nacional de Movilidad de Recursos Humanos, Programa José Castillejo), bajo la supervisión del profesor Robert W. Lent.

identificó una tendencia significativa a presentar menores promedios en todas las variables a medida que se avanza en la secundaria. Sin embargo, este patrón de resultados presentó aspectos diferenciales al considerar el curso y/o la modalidad de bachillerato. Los resultados se discuten en el contexto de la investigación previa y se sugieren líneas de trabajo futuro desde el punto de vista de la investigación y de la intervención educativa.

Palabras clave: teoría cognitivo social del desarrollo de la carrera; educación STEM; estudiantes de educación secundaria; diferencias de género.

Abstract

This study is part of the research aimed at understanding vocational choice trajectories of students in professional areas related to science, technology, engineering and mathematics (STEM). Due to the well-known gender gap, the study is focused on analyzing possible differences between women and men in several socio-cognitive variables with a well-established relevance in vocational development. Differences along different grades of secondary education are also discussed. Social Cognitive Career Theory (SCCT) is used as a framework. In this study 1,465 high school Spanish students were involved. All of them were evaluated for self-efficacy, outcome expectations, interests, support, occupational aspirations and perceived social barriers when starting careers in the science/mathematics area. Non-parametric statistic tests were applied as well as measures of the effect size comparing by gender and course. Significant differences were found in favor of males, usually of low magnitude, in all the variables analyzed with the exception of those concerning the occupational aspirations. Likewise, a significant tendency was identified to present lower averages in all the variables as it progresses in secondary school. However, the general pattern of results showed differentiating aspects when considering a course and/or a kind of high school curriculum. The results are discussed in the context of the previous research on this topic and future lines of work are suggested from the point of view of the research and also educational intervention.

Keywords: social cognitive career theory; STEM education; secondary education students; gender differences.

Introducción

En el proceso de toma de decisiones académicas y profesionales ser varón o mujer parece seguir siendo un factor determinante. En España son abundantes los trabajos que han informado de que los chicos tienden a elegir estudios y opciones laborales científicas, matemáticas o técnicas en mayor medida que las chicas (Canto, 2000; Vázquez & Manassero, 2008, 2009; Rodríguez, Inda y Peña, 2014; Rodríguez, Peña & Inda, 2012). Por el contrario, las chicas optan por opciones humanísticas y sociales (Rodríguez, Torio & Fernández, 2006; Santana, Feliciano & Jiménez, 2012). Este patrón parece común en otros países, lo que ha promovido un área de investigación específica centrada en los factores explicativos de la brecha de género presente en los procesos de selección de carreras en el ámbito de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, más conocido como STEM (Vázquez & Manassero, 2015). Y es que efectivamente la presencia diferencial de mujeres y varones en estos campos profesionales está ampliamente documentada (Alloza, Anghel, Dolado, De la Rica & Sánchez de Madariaga, 2011).

El fenómeno debe entenderse desde una problemática más general: la falta de atractivo que los cursos STEM despiertan en los estudiantes españoles, globalmente considerados, antes de ingresar en la universidad (Vázquez & Manassero, 2008). Una vez más la crisis general de vocaciones en el área STEM parece registrarse en buena parte de los países occidentales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2008). Esto tiene un claro reflejo en uno de los objetivos del programa Horizonte 2020 de la Unión Europea: aumentar las tasas de egresados en el ámbito STEM en el periodo 2014-2020 (Centro para el Desarrollo Técnico Industrial [CDTI], 2014). Una visión detallada de este reto desde la perspectiva de género, por tanto, subraya adicionalmente la necesidad de corregir la pérdida de capital humano asociada a la desigual incorporación de las mujeres y de su desarrollo profesional en los ámbitos científico-técnicos.

En términos generales puede decirse que, una vez superada la hipótesis del desempeño y el rendimiento diferenciales entre sexos, como principal factor determinante del patrón desigual en la elección de estudios, la investigación se ha concentrado en factores de tipo psicológico, sociocultural y contextual. Es el caso de la aplicación al estudio de las trayectorias de elección en el área STEM de la Teoría de la Expectancia-Valor (véase Wang & Degol, 2013) o de la Teoría Cognitivo Social del desarrollo de la carrera (SCCT) (Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000).

La evidencia sobre la utilidad explicativa de la SCCT es notable (véase la revisión meta-analítica de Sheu et al., 2010). Pero su ámbito de aplicación más desarrollado es el científico-matemático, tecnológico y vinculado a la ingeniería, donde sus resultados la han convertido en uno de los principales marcos usados para el análisis de los procesos de selección y persistencia en el área STEM (Wang, 2013).

El núcleo de la SCCT está constituido por: la autoeficacia (creencias sobre nuestra habilidad para realizar con éxito tareas de un dominio específico), las expectativas de resultado (auto-valoración sobre los resultados que obtendremos al realizar una elección académica), los intereses (preferencias por determinadas actividades académicas) y las metas (objetivos o intenciones de implicación en actividades académicas), que conducirán a la implicación en una opción académico-profesional. En torno a este núcleo se organizan otros factores de tipo personal (p.e. sexo) y contextual. Entre éstos últimos la investigación ha prestado especial interés a los apoyos y barreras sociales percibidas por los sujetos en los procesos de elección de estudios u opciones académico-profesionales. Este modelo teórico postula que las relaciones hipotetizadas entre los constructos descritos no están moderadas en razón del sexo, y que por tanto su capacidad explicativa no varía entre varones y mujeres, con independencia de que éstos difieran en el grado en el que presentan expectativas positivas, intereses, fijación de metas o cualesquiera otra de las variables consideradas en el mismo.

La SCCT ha sido ampliamente usada en la investigación empírica principalmente con muestras de estudiantes norteamericanos universitarios (p.e. entre otros muchos Byars-Winston, Estrada, Howard, Davis & Zalapa, 2010; Lent et al., 2001; Lent, Sheu, Gloster & Wilkins, 2010; Lent et al., 2008) y de Secundaria (p.e. Flores & O'Brien, 2002; Fouad & Smith, 1996; Garriot, Flores & Martens, 2013; Navarro, Flores & Worthington, 2007), incluyendo frecuentemente análisis específicos para ambos sexos. Globalmente

se ha mostrado invariante, esto es, útil para explicar los procesos de desarrollo vocacional de varones y mujeres. Pero la investigación también ha permitido identificar diferencias entre varones y mujeres en varios constructos, lo que puede contribuir a la explicación de los patrones diferenciales de elección. Navarro et al. (2007) y O'Brien, Martínez-Pons y Kopola (1999) hallaron menores niveles de autoeficacia en chicas que en sus pares varones. También se ha informado de un menor interés de las chicas en el área STEM (p.e. Turner & Lapan, 2005) y expectativas de resultados menos positivas (Fouad & Smith, 1996). Por el contrario, Navarro et al. (2007) encontraron que las chicas presentaban niveles superiores en apoyos y barreras sociales.

La SCCT se ha demostrado también útil en diversos contextos culturales (Sheu & Bordon, 2017) y en concreto ha sido evaluada positivamente con muestras españolas en el área STEM, tanto en el nivel universitario (Blanco, 2011; Rodríguez, Inda & Peña, 2015) como en Secundaria (Rodríguez, Inda & Fernández, 2016).

El estudio de Rodríguez et al. (2016) se centró en el ámbito de la Tecnología y evaluó con resultados satisfactorios, en una amplia muestra de estudiantes de Secundaria, el ajuste de un modelo cognitivo social. Dicho modelo incorporó las variables: autoeficacia, expectativas de resultado, intereses, apoyos y barreras sociales percibidas, estado emocional y actitudes de rol de género. El modelo explicó una proporción sustancial de la varianza de los intereses y se mostró invariante para varones y mujeres, conforme a lo hipotetizado. Sin embargo, y frente a la mayor parte de los resultados de la investigación previa, no se encontraron diferencias entre varones y mujeres en autoeficacia, expectativas de resultado, intereses o apoyo social percibido.

El trabajo anterior constituye hasta la fecha el único antecedente de aplicación en la Secundaria de la SCCT al análisis del ámbito STEM en España, presentando resultados prometedores y sugiriendo cuestiones adicionales pendientes de respuesta. Entre ellas queremos destacar la ausencia de diferencias entre varones y mujeres en los factores sociocognitivos evaluados. Si bien, como los propios autores sugieren, ello puede estar informando de un cambio de tendencia real, también pudiera ser un resultado artificial asociado a los instrumentos de medida o dependiente del sub-ámbito específico de referencia, el tecnológico. Adicionalmente, puesto que en el estudio no se incorporó ninguna variable de la dimensión de metas, no se evaluaron posibles diferencias en los objetivos o aspiraciones ocupacionales entre varones y mujeres. Finalmente, el análisis diferencial se condujo con las submuestras globales de varones y mujeres, lo que no permitió considerar factores intervinientes, tales como las modalidades cursadas por alumnos y alumnas. El presente estudio trata de avanzar en estas cuestiones pendientes.

Además, en perspectiva longitudinal, las trayectorias de elección también parecen afectadas para varones y mujeres por lo que se ha calificado de paulatina depresión actitudinal en el ámbito científico-matemático (Vázquez & Manassero, 2005), entendida como una visión progresivamente más negativa de la ciencia a medida que los estudiantes avanzan en la escolarización. Así, el interés por las matemáticas, su utilidad de cara al futuro, la competencia percibida para el aprendizaje y el logro decrecen significativamente desde los primeros cursos de Primaria hasta los últimos de Secundaria (Nuñez et al., 2005), siendo un fenómeno extensivo al área de ciencias

y más acusado para las chicas durante su adolescencia, pudiendo estar relacionado con la creciente aceptación del rol femenino de género (Vázquez & Manassero, 2008). Si bien esta tendencia no es exclusiva de este ámbito, puesto que la actitud hacia la escuela en general se ve disminuida, es especialmente acusado en las materias científicas, técnicas y matemáticas (Hidalgo, Maroto & Palacios, 2004). Cabe por tanto preguntarse si dicho deterioro afecta al conjunto de las variables incluidas en el modelo SCCT y en qué grado, y si lo hace para ambos sexos. Esta cuestión no se ha investigado previamente en la educación secundaria española, por lo que su análisis podría contribuir a aumentar la comprensión de las trayectorias de elección en el área STEM.

Método

Objetivos

En el contexto de los antecedentes expuestos, los objetivos principales del presente estudio son los siguientes:

- Realizar un análisis diferencial entre sexos en alumnado de educación secundaria para todas las variables centrales del modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera en el ámbito científico-matemático, incluyendo particularmente las aspiraciones ocupacionales.
- Estudiar la modalidad cursada en Bachillerato como variable relevante en el análisis de las potenciales diferencias asociadas a las variables consideradas.
- Analizar las posibles diferencias en los factores sociocognitivos considerados a lo largo de los distintos cursos de la educación secundaria.

Adicionalmente, como un objetivo instrumental previo orientado a determinar la sensibilidad de los instrumentos de medida usados, en términos de capacidad para discriminar entre el alumnado que optó o no por cursos con contenido científico-matemático, en el estudio también se pretende verificar la siguiente hipótesis: el alumnado de Bachillerato de Ciencias y Tecnología tendrá mayores puntuaciones promedio que el de Humanidades y Ciencias Sociales en todas las variables medidas.

Población y muestra

La muestra estuvo formada por un total de 1465 estudiantes (53% mujeres y 47% varones), de entre 14 y 18 años, matriculados en Educación Secundaria Obligatoria-ESO (tercero 28%, cuarto 25%) y Bachillerato (primero 34%, segundo 13%), incluyendo las modalidades Científico-Tecnológica (49%) y de Humanidades y Ciencias Sociales (51%). Los sujetos procedían de 8 centros (7 públicos y 1 concertado) de varias ciudades del centro de España: Madrid (22%), Alcobendas (10%), Cuenca (42%), Albacete (14%) y Guadalajara (12%).

Instrumentos

Las variables fueron medidas con cinco escalas sociocognitivas de formato tipo-Likert y 7 puntos de respuesta, adaptadas y validadas por Blanco-Blanco, Casas y Mafokozi (2016).

- *Autoeficacia científico-matemática*. Compuesta por 12 ítems que evalúan el grado en el que los estudiantes creen que pueden llevar a cabo adecuadamente una serie de tareas relacionadas con las ciencias y las matemáticas (p.e. *Sacar un sobresaliente en Matemáticas este curso*). Presenta una estructura trifactorial: competencia percibida para obtener altas calificaciones en asignaturas científico-matemáticas, para realizar actividades diversas relacionadas con las Matemáticas y para realizar actividades diversas relacionadas con la Ciencia (GFI=.99; RMSR=.05). El coeficiente de fiabilidad es $\alpha = .86$.
- *Expectativas de resultado en el área ocupacional científico-matemática*. 9 ítems que expresan resultados positivos que podrían derivarse de una elección académico-profesional en el ámbito científico-matemático (p.e. *Aumentar mi propia autoestima*). Presenta una estructura unifactorial (GFI=.99; RMSR=.06) y un coeficiente α de .91.
- *Intereses científico- matemáticos*. 16 ítems que evalúan el interés de los estudiantes en la realización de diversas tareas vinculadas a las ciencias y las matemáticas (p.e. *Visitar un museo de Ciencias*). Se pueden diferenciar tres factores: interés por las actividades relacionadas con las Matemáticas, con la Ciencia y con la Tecnología (GFI=.99; RMSR =.05)). Presenta una fiabilidad de .89.
- *Aspiraciones u objetivos ocupacionales en el área científico-matemática*. Inventario de 10 profesiones brevemente descritas (p.e. *Astrónomo*). Los estudiantes expresan cómo de seriamente considerarían cada una como su posible profesión. Presenta una estructura unifactorial (GFI=.98; RMSR=.08) y un coeficiente de fiabilidad igual a .88.
- *Apoyos y barreras sociales percibidas en la elección de ocupaciones científico-matemáticas*. 8 ítems sobre los apoyos y barreras percibidos en la decisión de acceder a una profesión que implicara habilidades científicas o matemáticas (p.e. *Sentiría que los miembros de mi familia apoyan esta decisión*). Se trata de una escala bifactorial (GFI=1.00; RMSR=.03) con un coeficiente de fiabilidad igual a .76. La puntuación total se obtiene invirtiendo los ítems negativos que expresan barreras, por lo que una mayor puntuación indica un mayor nivel de apoyo social percibido.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los estudiantes cumplimentaron las escalas como parte de un instrumento más amplio. La aplicación fue colectiva, llevada a cabo en horario lectivo y supervisada. Se obtuvieron los permisos necesarios de responsables escolares, familias y estudiantes.

Se obtuvo la puntuación total en cada una de las escalas, obtenida como la media de las respuestas a cada ítem. Para comparar los niveles promedio de las variables sociocognitivas a lo largo de los distintos grupos conformados por las variables sexo y curso, se usaron pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis. Esta decisión se tomó tras verificar alguna desviación en la normalidad de las distribuciones y

especialmente tras detectar la falta de homocedasticidad asociada a una parte de los contrastes. Atendiendo a esta circunstancia y con el fin de proporcionar un tratamiento común a todos los contrastes, se emplearon las alternativas clásicas no paramétricas: U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

Además, se obtuvieron medidas de tamaño del efecto y se realizaron pruebas post hoc de comparación por pares. En ambos casos se seleccionaron procedimientos ajustados al marco no paramétrico del análisis, siguiendo las sugerencias de la literatura especializada (véase p.e. Corder & Foreman, 2009; Rovai, Baker & Ponton, 2014). Concretamente, para estimar el tamaño del efecto se obtuvo el estadístico mostrado en la fórmula [1].

$$r = \frac{|z|}{\sqrt{N}} \quad [1]$$

Para la interpretación de este estadístico se hizo uso de los criterios clásicos ofrecidos por Cohen (1988). Valores por debajo de .30 son indicativos de un efecto pequeño, entre .30 y .50 valorados moderados y por encima de este valor puede considerarse alto.

Se hizo uso del ajuste de Bonferroni para el control de la tasa de error tipo I en las comparaciones múltiples.

Resultados

Análisis preliminar de la sensibilidad de las medidas: diferencias en las variables sociocognitivas entre modalidades de Bachillerato

Como paso previo al resto de los análisis, se compararon los promedios obtenidos en las variables en función de las dos modalidades de Bachillerato (ver tabla 1).

Conforme a lo esperado, el alumnado de Ciencias y Tecnología presentó en todas las medidas niveles promedio estadísticamente superiores que el de Humanidades y Ciencias Sociales. Atendiendo a las medidas de tamaño del efecto obtenidas, las diferencias halladas pueden ser calificadas como de magnitud media.

Análisis de las diferencias en las variables sociocognitivas asociadas al sexo

La tabla 2 presenta los resultados de los contrastes de las hipótesis relativas a la existencia de posibles diferencias entre sexos en los niveles promedio de autoeficacia, expectativas de resultado, intereses, aspiraciones ocupacionales y apoyos y barreras sociales percibidas.

Ambos sexos presentaron diferencias significativas entre sí en cuatro de las cinco variables consideradas: autoeficacia, intereses, expectativas de resultado y apoyos y barreras sociales. Los chicos presentaron un promedio significativamente más alto que las chicas en autoeficacia, expectativas de resultado e intereses. Tales diferencias son de baja magnitud. Sin embargo, en los apoyos y barreras sociales las chicas mostraron un promedio significativamente mayor, aunque de igual modo la diferencia es de baja magnitud. Por otro lado, no se hallaron diferencias significativas entre varones y mujeres en las aspiraciones ocupacionales relativas al área científico-matemática.

Tabla 1

Comparación de promedios obtenidos en las modalidades de bachillerato

	Mediana	U	p	r
Autoeficacia		31013.00	.000	0.43
Humanidades y Ciencias Sociales	3.83			
Ciencias y Tecnología	4.92			
Expectativas de resultado		41843.00	.000	0.28
Humanidades y Ciencias Sociales	4.78			
Ciencias y Tecnología	5.44			
Intereses		23178.00	.000	0.54
Humanidades y Ciencias Sociales	3.44			
Ciencias y Tecnología	3.94			
Aspiraciones ocupacionales		33526.00	.000	0.39
Humanidades y Ciencias Sociales	2.20			
Ciencias y Tecnología	3.30			
Apoyos y barreras sociales		34178.00	.000	0.38
Humanidades y Ciencias Sociales	5.25			
Ciencias y Tecnología	6.12			

Nota. Humanidades y Ciencias Sociales: N=359; Ciencias y Tecnología: N=343.

Tabla 2

Test global de hipótesis sobre diferencias entre varones y mujeres

	Mediana	U	p	r ^a
Autoeficacia		234237.50	.000	.13
Mujer	4.33			
Varón	4.67			
Expectativas de resultado		251347.00	.003	.08
Mujer	5.33			
Varón	5.44			
Intereses		223442.00	.000	.16
Mujer	4.25			
Varón	4.69			
Aspiraciones ocupacionales		273264.50	.784	-
Mujer	3.10			
Varón	3.10			
Apoyos y barreras sociales		235579.00	.000	.12
Mujer	6.00			
Varón	5.75			

Nota. Mujer: N=785; Varón: N=702. ^a Obtenido para las diferencias significativas.

A continuación, interesaba determinar si este patrón hallado para el conjunto de la muestra se repetía con independencia del curso y la modalidad de bachillerato (ver tabla 3).

Tabla 3

Diferencias entre sexos por curso y modalidad. Tamaño del efecto y grupo que presenta mayor puntuación

	Mediana mujeres ^a	Mediana varones ^a	U	p	r ^b
Autoeficacia					
3º ESO	4.58	4.81*	17861.50	.001	0.16
4º ESO	4.37	4.62*	14284.50	.016	0.13
1º Ciencias y Tecnología	4.96	4.92	7958.00	.941	-
1º Humanidades y Ciencias Sociales	3.67	3.96*	6618.00	.027	0.14
2º Ciencias y Tecnología	4.85	4.75	946.00	.960	-
2º Humanidades y Ciencias Sociales	3.83	4.25*	865.50	.002	0.29
Expectativas de resultado					
3º ESO	5.55	5.78*	18898.50	.014	0.11
4º ESO	5.33	5.44	15192.50	.131	-
1º Ciencias y Tecnología	5.55	5.55	7919.00	.888	-
1º Humanidades y Ciencias Sociales	4.67	4.94	7519.00	.514	-
2º Ciencias y Tecnología	5.28	5.44	850.00	.396	-
2º Humanidades y Ciencias Sociales	4.67	4.78	1311.50	.892	-
Intereses					
3º ESO	4.56	4.78*	18556.00	.006	0.13
4º ESO	4.25	4.81*	12198.50	.000	0.23
1º Ciencias y Tecnología	4.84	5.00	7423.50	.321	-
1º Humanidades y Ciencias Sociales	3.31	3.69*	6486.50	.015	0.15
2º Ciencias y Tecnología	4.47	5.16*	712.00	.046	0.21
2º Humanidades y Ciencias Sociales	3.19	3.50	1036.50	.055	-
Aspiraciones ocupacionales					
3º ESO	3.50	3.60	21718.50	.857	-
4º ESO	3.20	3.15	16318.50	.691	-
1º Ciencias y Tecnología	3.65*	3.20	6432.50	.007	0.17
1º Humanidades y Ciencias Sociales	2.20	2.20	7816.50	.890	-
2º Ciencias y Tecnología	3.20	3.35	830.50	.312	-
2º Humanidades y Ciencias Sociales	1.80	2.60	1088.50	.113	-
Apoyos y barreras sociales					
3º ESO	5.87	6.00	21255.50	.579	-
4º ESO	5.87*	5.50	13401.00	.001	0.17
1º Ciencias y Tecnología	6.31*	6.00	6149.50	.001	0.20
1º Humanidades y Ciencias Sociales	5.62*	4.94	5914.50	.001	0.15
2º Ciencias y Tecnología	6.44	6.12	831.00	.312	-
2º Humanidades y Ciencias Sociales	5.50	4.75	1069.50	.088	-

Nota. 3º ESO: N=419; 4º ESO: N=366; 1º Ciencias y Tecnología: N=253; 1º Humanidades y Ciencias Sociales: N=253; 2º Ciencias y Tecnología: N=90; 2º Humanidades y Ciencias Sociales: N=106.

^a Se identifica con * el grupo con mayor promedio cuando las diferencias son significativas.

^b Obtenido para las diferencias significativas.

En primer lugar, las diferencias en autoeficacia a favor de los varones identificadas para el conjunto de la muestra no se encontraron cuando consideramos exclusivamente la modalidad de Ciencias y Tecnología. Esto es, chicas y chicos de esta modalidad presentaron niveles de autoeficacia científico-matemática equivalentes. Pero no es el caso durante la ESO o en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, donde los varones presentaron promedios siempre significativamente superiores. Las diferencias son, en general, de baja magnitud, siendo las más importantes las registradas al término del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

En lo que se refiere a las expectativas de resultado, las modestas diferencias encontradas en la muestra global de hecho se reducen a un ligero mayor promedio de los chicos en 3^o de ESO. Por el contrario, los mayores promedios en la medida de intereses a favor de los chicos se registraron en todos los cursos y modalidades con una sola excepción: 1^o de Bachillerato de Ciencias, donde ambos presentaron promedios equivalentes. Aunque la magnitud de las diferencias es de nuevo modesta, destacan las correspondientes al término de la ESO y al término del Bachillerato en Ciencias y Tecnología. En lo que se refiere a las aspiraciones ocupacionales, sólo encontramos una diferencia muy modesta a favor de las chicas en 1^o de Ciencias.

Finalmente, las diferencias globales encontradas a favor de las chicas en la percepción de apoyo social se concentraron, particularmente, en 4^o de ESO y en 1^o de Bachillerato de ambas modalidades. La magnitud de las diferencias es, de nuevo, muy modesta.

Análisis de las diferencias en las variables sociocognitivas asociadas al curso

Para todas las variables se registraron diferencias significativas asociadas al curso cuando se consideró la muestra total (tabla 4). Este patrón de resultados es común al obtenido en las submuestras de mujeres y varones, con dos excepciones: en autoeficacia y en apoyos y barreras sociales no se registraron diferencias significativas en la submuestra de mujeres en función del curso. La tendencia descriptiva de los promedios apunta en todo caso a menores niveles en todas las variables a medida que se avanza de curso, salvo en el caso de los apoyos y barreras percibidos, aparentemente más estables.

Identificada la tendencia general de los datos, se procedió a realizar las comparaciones múltiples posteriores que permitieran determinar con mayor matiz la generalidad del decremento en los promedios a medida que avanzan los cursos (ver tabla 5). Para los varones, el principal decremento en los promedios de autoeficacia, expectativas de resultados e intereses se registró entre 3^o de ESO y Bachillerato. En el caso de las mujeres, donde no se registró disminución significativa en autoeficacia, los intereses sí registran el mismo patrón de disminución que los varones. También son similares, con algún matiz, las diferencias halladas en las mujeres para las expectativas de resultado: sus promedios fueron significativamente más elevados en 3^o-4^o de ESO que al término del Bachillerato. Las diferencias encontradas son muy modestas, aunque algo más elevadas en lo que respecta al decremento de los varones en las expectativas de resultados en el área científico-matemática entre el inicio del segundo ciclo de ESO y Bachillerato.

Igualmente se ha hallado una disminución estadísticamente significativa en los promedios correspondientes a las aspiraciones ocupacionales entre 3º de ESO y Bachillerato, en ambos sexos. Para los varones se registró además un descenso significativo entre 3º y 4º de ESO y entre 4º y 1º de Bachillerato. Por su parte, las mujeres presentaron un descenso significativo entre 4º de ESO y 2º de Bachillerato.

Tabla 4

Comparación de los niveles promedio según el curso

	Muestra completa			Mujeres			Varones		
	Mediana	χ^2	p	Mediana	χ^2	p	Mediana	χ^2	p
Autoeficacia									
3ºESO	4.67			4.58			4.81		
4ºESO	4.50	14.89	.002	4.37	5.27	.153	4.62	8.99	.029
1ºBachillerato	4.50			4.33			4.58		
2ºBachillerato	4.32			4.19			4.50		
Expectativas de resultado									
3ºESO	5.67			5.55			5.78		
4ºESO	5.39	33.19	.000	5.33	9.53	.023	5.44	24.93	.000
1ºBachillerato	5.22			5.22			5.22		
2ºBachillerato	5.11			5.11			5.22		
Intereses									
3ºESO	4.62			4.56			4.78		
4ºESO	4.50	38.02	.000	4.25	20.73	.000	4.81	15.99	.001
1ºBachillerato	4.34			4.25			4.50		
2ºBachillerato	4.06			4.06			4.31		
Aspiraciones									
3ºESO	3.50			3.50			3.60		
4ºESO	3.20	73.83	.000	3.20	45.45	.000	3.15	33.44	.000
1ºBachillerato	2.80			2.90			2.70		
2ºBachillerato	2.60			2.50			3.00		
Apoyos y barreras sociales									
3ºESO	6.00			5.87			6.00		
4ºESO	5.75	9.94	.019	5.87	0.56	.906	5.50	16.98	.001
1ºBachillerato	5.75			6.00			5.50		
2ºBachillerato	5.87			5.87			5.75		

Nota: Prueba H de Kruskal-Wallis. 3ºESO: N=419; 4ºESO: N=366; 1º Bachillerato: N=506; 2ºBachillerato: N=196.

Tabla 5

Comparaciones post hoc en función del curso y tamaño del efecto

Comparación	Muestra completa			Mujeres ^a	Varones ^a
	U	p	r	r	r
Autoeficacia					
3ºESO – 4ºESO	71400.50	.096	-	-	-
3ºESO – 1ºBachillerato	92781.50	.001	0.11	-	0.13
3ºESO – 2ºBachillerato	34603.00	.002	0.13	-	-
4ºESO – 1ºBachillerato	87020.50	.129	-	-	-
4ºESO – 2ºBachillerato	32605.00	.075	-	-	-
1ºBachillerato – 2ºBachillerato	48356.50	.609	-	-	-
Expectativas de resultado					
3ºESO – 4ºESO	67074.50	.002	0.11	-	-
3ºESO – 1ºBachillerato	86725.00	.000	0.16	-	0.21
3ºESO – 2ºBachillerato	31196.50	.000	0.19	0.15	0.21
4ºESO – 1ºBachillerato	86171.50	.080	-	-	-
4ºESO – 2ºBachillerato	31304.50	.013	-	0.09	-
1ºBachillerato – 2ºBachillerato	47098.00	.301	-	-	-
Intereses					
3ºESO – 4ºESO	69063.00	.016	-	-	-
3ºESO – 1ºBachillerato	87951.50	.000	0.15	0.14	0.15
3ºESO – 2ºBachillerato	29415.50	.000	0.23	0.24	0.18
4ºESO – 1ºBachillerato	85828.50	.065	-	-	-
4ºESO – 2ºBachillerato	29206.50	.000	0.15	-	-
1ºBachillerato – 2ºBachillerato	44309.50	.029	-	-	-
Aspiraciones ocupacionales					
3ºESO – 4ºESO	65643.50	.000	0.12	-	0.14
3ºESO – 1ºBachillerato	76494.50	.000	0.24	0.22	0.26
3ºESO – 2ºBachillerato	26728.50	.000	0.28	0.35	0.18
4ºESO – 1ºBachillerato	79955.50	.001	0.12	-	0.13
4ºESO – 2ºBachillerato	28465.00	.000	0.17	0.23	-
1ºBachillerato – 2ºBachillerato	46155.50	.154	-	-	-
Apoyos y barreras sociales					
3ºESO – 4ºESO	67203.50	.003	0.11	-	0.18
3ºESO – 1ºBachillerato	96348.50	.017	-	-	0.16
3ºESO – 2ºBachillerato	37708.50	.102	-	-	-
4ºESO – 1ºBachillerato	89753.00	.438	-	-	-
4º ESO – 2ºBachillerato	34572.00	.480	-	-	-
1º Bachillerato – 2ºBachillerato	49288.00	.901	-	-	-

Nota: Se ajustan los niveles de *alpha* mediante el procedimiento de Bonferroni a 0.008 para cada test (0.05/6).^a Obtenido para las diferencias estadísticamente significativas.

Aunque las diferencias registradas son de magnitud muy discreta, conviene destacar que el tamaño del efecto asociado al decremento en las aspiraciones ocupacionales en el área científico-matemática de las mujeres entre 3º de ESO y 2º de Bachillerato es de los mayores de este estudio. También conviene destacar que tanto para varones como para mujeres no se identificaron diferencias en las aspiraciones ocupacionales entre los dos cursos de Bachillerato.

Finalmente, los promedios en apoyos y barreras sociales percibidos, que para las mujeres no mostraron diferencias significativas a lo largo de los cuatro cursos evaluados, presentaron un ligero descenso para los varones entre 3º y 4º de ESO /1º de Bachillerato.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar, desde la perspectiva de la SCCT, las posibles diferencias existentes entre alumnas y alumnos de secundaria en varios factores relevantes en la elección vocacional en el área científico-matemática. Este enfoque diferencial tomó en consideración el curso y la modalidad de estudio, con el fin de proporcionar una visión más matizada no llevada a cabo hasta ahora con alumnado español.

En primer lugar, llevamos a cabo un análisis preliminar de la sensibilidad de las medidas. Conforme a lo esperado, los resultados sugirieron que las medidas sociocognitivas empleadas son válidas en términos de capacidad de discriminación entre grupos distintos (Ciencias y Tecnología *versus* Humanidades y Ciencias Sociales).

En cuanto a los objetivos principales planteados, los resultados se alinean con los informados en la literatura sobre diferencias a favor de los varones cuando se comparan sus expectativas (de autoeficacia y de resultados) e intereses en el área STEM. También nuestros resultados apoyan el decremento paulatino de las actitudes en el ámbito científico-matemático informado por la investigación previa. Aunque las magnitudes de las diferencias encontradas a lo largo del estudio son muy modestas.

Efectivamente los chicos presentaron un promedio significativamente más alto que las chicas en autoeficacia, intereses y expectativas de resultados. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (2001), Navarro et al. (2007) y O'Brien et al. (1999) en lo referido a la autoeficacia; Turner y Lapan (2005) en lo que respecta a los intereses; o Fouad y Smith (1996) en cuanto a las expectativas de resultado. Así, nuestros datos no pueden confirmar el patrón de equivalencia informado por Rodríguez et al. (2016) para estas mismas variables con alumnado de secundaria español en el área de la tecnología. Pero más allá de este patrón general, algunos resultados más específicos pueden ser de especial interés.

En nuestro estudio no se encontraron diferencias en autoeficacia entre chicas y chicos de la modalidad de Ciencias y Tecnología, lo que confirma la importancia de considerar esta variable en el análisis, y apoya parcialmente la hipótesis de un cambio de tendencia en las expectativas de las alumnas, apuntada por Rodríguez et al. (2016). En todo caso, la desagregación permite identificar cómo las mujeres durante el segundo ciclo de ESO, momento clave en la toma de decisiones académico-profesio-

nales, presentan menores niveles de autoeficacia científico-matemática. Pero también al término del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales sus percepciones de competencia científico-matemática son menores que las de sus compañeros varones de modalidad. Esto podría colocarlas en una situación de desventaja en sus trayectorias de elección ligada a unas percepciones de autoeficacia sesgadas o imprecisas, lo que señala una posible línea de intervención necesaria. Conviene notar que, frente al descenso en las percepciones de autoeficacia que se registran en los varones entre el inicio del segundo ciclo de ESO y Bachillerato, en las chicas permanecen estables.

Menos claras son las diferencias entre varones y mujeres encontradas sobre las expectativas de resultado, pues están acotadas en un solo curso de los evaluados: 3º de ESO. En todo caso, puesto que las percepciones de utilidad y valor están relacionadas con el desarrollo de intereses en un ámbito dado, podría ser importante promover en las alumnas expectativas realistas y basadas en información veraz sobre el ámbito científico-matemático en el arranque del segundo ciclo de ESO. Además, puesto que para varones y mujeres se registra un cierto deterioro de las expectativas entre ESO y Bachillerato, los resultados sugieren que las intervenciones deberían desarrollarse tempranamente.

También en la línea de otros trabajos, en el estudio se obtuvieron mayores promedios en los intereses expresados por los varones que por las mujeres. Estas diferencias fueron mayores al término de ESO, pero también al término del Bachillerato de Ciencias y Tecnología, lo que parece indicar la necesidad de considerar a las “alumnas de ciencias” como un colectivo para el que podría ser necesario también el fomento del interés por trayectorias en el ámbito científico-matemático.

En lo que se refiere a los apoyos y barreras sociales percibidos, frente a lo hallado por Rodríguez et al. (2016), las mujeres puntuaron significativamente más alto. Esto es, percibieron en mayor medida que los varones que una posible decisión vocacional en el ámbito científico-matemático sería positivamente apoyada por su entorno social más próximo (familia, compañeros y amigos, escuela). Estos resultados son, por lo demás, coincidentes con los informados por Navarro et al. (2007) o Santana et al. (2012). Ellas se sienten más apoyadas en dos momentos importantes en la definición de la trayectoria académico-profesional: 4º de ESO y 1º de Bachillerato de ambas modalidades. Sus percepciones son estables a lo largo de los cuatro cursos evaluados, mientras que para los varones sufren un ligero descenso entre ESO y el Bachillerato.

Finalmente, no se encontraron diferencias entre chicos y chicas en aspiraciones ocupacionales. Además, chicos y chicas comparten globalmente un patrón de descenso entre ESO y el Bachillerato, algo más acentuado para las mujeres. Este resultado, por un lado, contrasta con la evidencia ampliamente documentada de que los varones predominan en la selección de opciones laborales científicas, matemáticas o técnicas (Alloza et al., 2011; Canto, 2000; Rodríguez et al., 2014; Rodríguez et al. 2012). Por otro, sugiere que la selección final de metas/opciones pueden estar sólo parcialmente mediada por las aspiraciones, entendidas como una expresión de intenciones más o menos vaga. En todo caso parece claro que se trata de un resultado que necesita ser confirmado con nuevas muestras y también con medidas alternativas.

Tomados en conjunto, los resultados de este estudio creemos que hacen una aportación relevante a los trabajos desarrollados en España sobre trayectorias vocacionales en el área STEM desde el ámbito psicopedagógico. Sin embargo, los hallazgos descritos deben ser entendidos en el marco de algunas de las limitaciones de la presente investigación. En primer lugar, si bien el tamaño de la muestra y su composición dotan a los resultados de una fiabilidad razonable, su selección no ha sido aleatoria y por tanto la generalización de estos resultados debería hacerse con cautela. En segundo lugar, dado el carácter transversal del diseño, el análisis de la evolución de las expectativas, intereses, percepciones y aspiraciones del alumnado a lo largo de los cursos tiene un carácter naturalmente limitado. En tercer lugar, un análisis más completo de los factores sociocognitivos relevantes en la etapa estudiada debería haber incluido cursos no considerados. Por tanto, sería relevante desarrollar en el futuro estudios longitudinales cuyo inicio tenga lugar en 1º de ESO. Ello permitiría tener una visión más amplia y dinámica de los procesos de desarrollo de intereses y elecciones académico-profesionales en el área STEM en general y científico-matemática en particular.

Referencias

- Alloza, F. M., Anghel, B., Dolado, J. J., De la Rica, S., & Sánchez de Madariaga, I. (2011). *Libro Blanco: Situación de las mujeres en la ciencia española*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206. doi:10.1111/1467-8624.00273.
- Blanco, A. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interests and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 49-58. doi: 10.1016/j.jvb.2010.07.003.
- Blanco-Blanco, A., Casas, Y., & Mafokozi, J. (2016). Adaptación y propiedades psicométricas de escalas sociocognitivas. Una aplicación en el ámbito vocacional científico-matemático. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 8-28. doi: 10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17005.
- Byars-Winston, A., Estrada, Y., Howard, C., Davis, D., & Zalapa, J. (2010). Influence of social cognitive and ethnic variables on academic goals of underrepresented students in science and engineering: A multiple-groups analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 57(2), 205-218. doi:10.1037/a0018608.
- Canto, J. E. (2000). Certeza de elección de carrera y preferencia vocacional. *Educación y Ciencia*, 4(7), 43-55. Recuperado de educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/136/pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2a ed.)*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2009). *Non parametric Statistics for non-statistician. A step-by-step approach*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

- Centro para el Desarrollo Técnico Industrial-CDTI (2014). *Guía Horizonte 2020*. Madrid: Autor.
- Flores, L., & O'Brien, K. (2002). The career development of Mexican American adolescent women: a test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology, 49*(1), 14-27. doi:10.1037/0022-0167.49.1.14.
- Fouad, N. A., & Smith, P. L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology, 43*(3), 338-346. doi:10.1037/0022-0167.43.3.338.
- Garriot, P.O., Flores, L.Y., & Martens, M.P. (2013). Predicting the math/science career goals of low-income prospective first-generation college students. *Journal of Counseling Psychology, 60*(2), 200-209. doi:10.1037/a0032074.
- Hidalgo, S. A., Maroto, A. S., & Palacios, A. P. (2004). ¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas. *Revista de Educación, 334*, 75-95. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re334_06.htm
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*(1), 36-49. doi: 10.1037//0022-0167.47.1.36.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Sthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive career hypotheses. *Journal of Counseling Psychology, 48*(4), 474-483. doi: 10.1037//0022-0167.48.4.474
- Lent, R. W., Sheu, H., Gloster, C. S., & Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of social cognitive model of choice in engineering students at historically black universities. *Journal of Vocational Behavior, 76*(3), 387-394. doi:10.1016/j.jvb.2009.09.002.
- Lent, R. W., Sheu, H., Singley, D., Schmidt, J., Schmidt, L., & Gloster, C. (2008). Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interest, and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior, 73*(2), 328-335. doi: 10.1016/j.jvb.2008.07.005.
- Navarro, R.L., Flores, L.Y., & Worthington, R.L. (2007). Mexican American middle school students' goal intentions in mathematics and science: a test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology, 54*(3), 320-335. doi:10.1037/0022-0167.54.3.320.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Alvarez, L., González-Castro, P., González-Pumariega, S., Roces, C., ... & Da Silva, E. H. (2005). *Las actitudes hacia las matemáticas: perspectiva evolutiva*. En Actas do VIII Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía, 2389-2396. Obtenido de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/291.pdf>.
- O'Brien, V., Martínez-Pons, M., & Kopola, M. (1999). Mathematics self-efficacy, ethnic identity, gender and career interests related to mathematics and science. *The Journal of Educational Research, 92*(4), 231-235. doi:10.1080/00220679909597600.

- OECD (2008). *Encouraging Student Interest in Science and Technology Studies*. Paris: OECD.
- Rodríguez C., Inda, M., & Fernández, M.C. (2016). Influence of social cognitive and gender variables on technological academic interest among Spanish high-school students: testing social cognitive career theory. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16 (3), 305-325. doi: 10.1007/s10775-015-9312-8.
- Rodríguez, M. C., Peña, J. V., & Inda, M. M. (2012). Creencias de autoeficacia y elección femenina de estudios científico-tecnológicos. *Teoría de la Educación*, 24(1), 81-104. Recuperado de gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131084/1/Creencias_de_autoeficacia_y_eleccion_fem.pdf
- Rodríguez, M. C., Inda, M. M., & Peña, J. V. (2014). Rendimiento en la PAU y elección de estudios científico-tecnológicos en razón de género. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 111-127. doi: 10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12016.
- Rodríguez, M. C., Inda, M. M., & Peña, J. V. (2015). Validación de la Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de Carrera con una muestra de estudiantes de ingeniería. *Educación XX1*, 18(2), 257-276. doi:10.5944/educXX1.14018
- Rodríguez, M. C., Torío, L. S., & Fernández, G. C. M. (2006). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(2), 239-260. doi: 10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11351.
- Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. (2014). *Social Science Research Design and Statistics. A practitioner's guide to research methods and IMB SPSS analysis* (2a ed.). Chesapeake, Virginia: Watertree Press LLC.
- Santana, L. E., Feliciano, L., & Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098.
- Sheu, H., & Bordon, J. (2017). SCCT research in the international context: empirical evidence, future directions, and practical implications. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 58-74. doi: 10.1177/1069072716657826
- Sheu, H., Lent, R. W., Brown, S., Miller, M., Hennessy, K., & Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 252-264. doi 10.1016/j.jvb.2009.10.015.
- Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2005). Evaluation of an intervention to increase non-traditional career interests and career-related self-efficacy among middle-school adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 516-531. doi:10.1016/j.jvb.2004.02.005.
- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2005). *La ciencia escolar vista por los estudiantes. Bordón: Revista de Pedagogía*, 57(5), 717-736. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/40802>
- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), 274-292. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3740>

- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2009). Patrones actitudinales de la vocación científica y tecnológica en chicas y chicos de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(4), 1-15. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1879>
- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 264-277. doi: 10498/17251.
- Wang, M., & Degol, J. (2013). Motivational Pathways to STEM Career Choices: Using Expectancy-Value Perspective to Understand Individual and Gender Differences in STEM Fields. *Developmental Review*, 33(4), 304-340. doi: 10.1016/j.dr.2013.08.001.
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081-1121. doi:10.3102/0002831213488622.

Fecha de recepción: 4 de septiembre de 2017.

Fecha de revisión: 19 de septiembre de 2017.

Fecha de aceptación: 19 de febrero 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).

NORMAS PARA AUTORAS Y AUTORES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones preferentemente empíricas de carácter educativo. Quien desee colaborar en la revista deberá seguir las indicaciones que se detallan a continuación:

1. Los trabajos deben ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. La autoría, como máximo, la compondrán cuatro personas.
3. Una de ellas debe darse de alta en la página web de la revista (<http://revistas.um.es/rie>) e ir facilitando los datos que el formulario de registro y envío de artículos le vaya solicitando progresivamente. Para ello vaya a IDENTIFICACIÓN (si ya está registrado) o a REGISTRO (si todavía no lo está).
4. Es IMPRESCINDIBLE que se indique la totalidad de personas que componen la autoría del artículo en el proceso de envío (añadiéndolas una a una), teniendo en cuenta que el orden en el que firman será el de publicación (no se permitirá ningún cambio en la autoría posteriormente). Una de ellas, además, será identificada como "Contacto principal" para la correspondencia editorial.
5. Si se considera oportuno, en el "Paso 1" del proceso de envío de un original, en el apartado "Comentarios para el editor/a", se pueden proponer dos posibles revisores/as dentro de la Sección elegida, facilitándonos su nombre y apellidos, filiación profesional completa y dirección de correo electrónico. Esta propuesta no implicará la obligatoriedad de su elección por parte del Comité Editorial.

ESTRUCTURA Y NORMAS DE LOS ARTÍCULOS

6. La estructura de los artículos presentados contendrá al menos los siguientes apartados: **a)** nombre, apellidos, filiación profesional y correo electrónico del autor/a de correspondencia; así mismo, a pie de página debe indicarse claramente si la propuesta de artículo es resultado de una investigación procedente de proyectos financiados por organismos públicos o privados, valorándose preferentemente este aspecto en la selección de originales; **b)** Título (Español e Inglés); **c)** Resumen/ Abstract (Español e Inglés); **d)** Palabras clave (Español e Inglés); **e)** Introducción; **f)** Método; **g)** Resultados; **h)** Discusión y conclusiones; **i)** Referencias bibliográficas y **j)** Apéndice (si procede).
7. El resumen/abstract estará entre 150-250 palabras en español e inglés y se realizará conforme a la estructura IMRDyC: introducción, método, resultados, discusión y conclusiones. Tras el resumen/abstract se indicarán de 4 a 6 palabras clave en español e inglés (incluidas en algún Tesoro, preferentemente ERIC), separadas por punto y coma, escribiendo en minúsculas la primera letra de cada palabra clave para facilitar su búsqueda en las bases de datos.
8. La extensión de los trabajos debe ser de 6000-7000 palabras escritas en páginas DIN-A4, incluyendo: título, autoría, resumen, palabras clave, texto, referencias bibliográficas y apéndice (si procede). Se seguirá estrictamente la plantilla que la revista pone a disposición de la autoría. El documento será compatible con Microsoft Word en cualquiera de sus versiones.
9. Los originales podrán incluir un único apéndice que contabilizará en el cómputo total de palabras.
10. Para la redacción de los trabajos se seguirá la **normativa APA** en su última versión. A modo de resumen se facilitan unas breves directrices, es recomendable consultar el manual. El no cumplimiento de este criterio provocará el **rechazo directo del artículo**.
11. La no adecuación a la plantilla Word establecida para la Revista (normativa RIE, tipo de letra, sangrado, espacios, formatos de edición, estructura,...), es **motivo de rechazo directo** del artículo presentado, invitándose desde el Comité Editorial a modificarlo según plantilla RIE y subirlo como **nuevo envío**.
12. En caso de que se requieran modificaciones desde la evaluación por pares, la autoría del original tiene que realizar dos tareas: **a)** deberá subir a la aplicación de nuevo el artículo con las modificaciones recomendadas, **NUNCA** como un nuevo envío y **b)** crear un documento señalando los cambios realizados en base a lo sugerido por cada uno de los pares. Este documento se cargará en la plataforma como archivo complementario, iniciándose de nuevo el proceso de evaluación por pares.
13. Se recomienda a la autoría que revise, entre otras, las aportaciones de las revistas incluidas en la sección **inicio** de la web de RIE, relacionadas con la temática de su investigación.
14. Los manuscritos enviados han de ser originales y no estar sometidos a evaluación por ninguna otra revista científica ni publicados anteriormente. La Revista de Investigación Educativa emplea las herramientas antiplagio para garantizar la originalidad de los manuscritos.
15. La publicación de un artículo en la revista está libre de costes para los autores.
16. Aquellas personas que estén interesadas en obtener la revista en formato papel podrán solicitarla a compobell@compobell.com asumiendo los gastos ocasionados por la impresión y envío.

INFORMACIÓN GENERAL

Los artículos, para ser evaluados, pueden ser remitidos en cualquier momento. Los números de la revista se cierran con fecha **30 de abril** y **31 de octubre** de cada año. La Revista de Investigación Educativa tiene carácter **semestral**, publicándose durante los meses de enero y junio de cada año. Anualmente en la web de la Revista, se publicará un listado con los revisores/as que han colaborado en el proceso de evaluación. Para cualquier duda con la gestión de los artículos diríjase a la Sección de Control y Apoyo a la Edición: tomasizq@um.es

Editor: Jesús Miguel Muñoz Cantero
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación – Universidade da Coruña
15071– Campus de Elviña (A Coruña – ESPAÑA)
Email: rie@um.es

Sumario

Editorial	11
<i>Pilar Martínez Clares</i>	
Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa	15
<i>Tomás Escudero Escorza</i>	
Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa.....	39
<i>Renata Clerici y Lorenza Da Re</i>	
Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación ...	57
<i>Pilar Martínez Clares, Cristina González Lorente y Nuria Rebollo Quintela</i>	
Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión	75
<i>Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Terrón-Caro y M^o Carmen Monreal Gimeno</i>	
Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria.....	93
<i>Federico Pulido Acosta y Francisco Herrera Clavero</i>	
¿Por qué las instituciones de educación superior deben apostar por la marca?	111
<i>Javier Casanoves Boix, Inés Küster Boluda y Natalia Vila López</i>	
Aplicación de la metodología Delphi a la identificación de factores de éxito en el emprendimiento	129
<i>Inmaculada Martínez-García, M. Teresa Padilla-Carmona y Magdalena Suárez-Ortega</i>	
Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo	147
<i>Daniel Rodríguez Rodríguez y Remedios Guzmán Rosquete</i>	
Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria.....	163
<i>Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino y Miren Zubeldia</i>	
La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano.....	181
<i>Diego González-Rodríguez, María-José Vieira y Javier Vidal</i>	
Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas.....	201
<i>Federico Báez Mirón, Félix Zurita Ortega, Asunción Martínez Martínez y M^o Luisa Zagalaz Sánchez</i>	
Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años)	217
<i>Ana María Mendioroz Lacambra y Pilar Rivero Gracia</i>	
El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.....	231
<i>Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla y Judit Ruiz-Lázaro</i>	
Las tutorías académicas en carreras de ingeniería: una visión actual	251
<i>Manuel Solaguren-Beascoa Fernández y Laura Moreno Delgado</i>	
Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria	269
<i>Isabel M^o Vázquez Romero y Ángeles Blanco-Blanco</i>	

Rie

