

Volumen 38, número 1 (enero), 2020

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



Rie

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 38, número 1 (enero), 2020

ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (AIDIPE)

MIEMBRO DE LA EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH (EERA)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR A/DIRECTORA

Dra. Susana Olmos Migueláñez (Universidad de Salamanca)

EDITOR ADJUNTO /DIRECTOR AJUNTO

Dr. Javier Vidal García (Universidad de León)

EDITORES DE SECCIÓN

Dra. Rocio Jiménez-Cortés (Universidad de Sevilla)

Dra. Eva M^a Espiñeira Bellón (Universidade da Coruña)

Dr. José Serrano Angulo (Universidad de Málaga)

Dra. Sonia Rodríguez Fernández (Universidad de Granada)

Dra. M^a José Viera Aller (Universidad de León)

Dr. Francisco Javier Pérez Cuso (Universidad de Murcia)

Dra. Chantal-María Biencinto López (Universidad Complutense de Madrid)

SECRETARIO DE GESTIÓN

Dr. José Carlos Sánchez Prieto (Universidad de Salamanca)

SECRETARIAS DE EDICIÓN

Dra. Eva María Torrecilla Sánchez (Universidad de Salamanca)

Dra. Adriana Gamazo García (Universidad de Salamanca)

CONTROL Y APOYO A LA EDICIÓN

Dra. Miriam Martínez Juárez (Universidad de Murcia)

TRADUCCIÓN

Dra. Miriam Borham Puyal (Universidad de Salamanca)

D^a. Paula Barba Guerrero (Universidad de Salamanca)

D^a. Lidia M^a Cuadrado Payeras (Universidad de Salamanca)

D^a. Sara Casco Solís (Universidad de Salamanca)

D^a. Elisa Pérez García (Universidad de Salamanca)

D^a. Paula Schintu Martínez (Universidad de Salamanca)

Dr. Vicente López Chao (Universidad de Almería)

Dña. Michelle Christine Bishop, Estados Unidos

RELACIONES INSTITUCIONALES, INTERNACIONALES E INDEXACIÓN

Dr. Javier Félix Merchán Sánchez-Jara (Universidad de Salamanca)

Dña. Cristina González Lorente (Universidad de Murcia)

COMITÉ TÉCNICO

Dra. Olga Buzón García (Universidad de Sevilla)
 Dña. Elisa Teresa Zamora Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela)
 Dr. Emilio Berrocal de Luna, (Universidad de Granada)
 Dra. Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería)
 Dra. Esther Chiner Sanz (Universidad de Alicante)
 Dr. Eduardo Romero Sánchez (Universidad de Murcia)
 Dra. María Jesús Rodríguez Entrena (Universidad de Murcia)
 Dra. Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada)
 Dra. Felicidad Barreiro Fernández (Universidad de Santiago de Compostela)
 Dr. Javier Rodríguez-Santero (Universidad de Sevilla)
 Dr. Calixto Gutiérrez Braojos (Universidad de Granada)
 Dr. José Ignacio Alonso Roque (Universidad de Murcia)
 Dra. Luisa Vega-Caro (Universidad de Sevilla)
 Dr. Manuel Rodríguez López (Universidad de Sevilla)
 Dra. María José Méndez-Lois (Universidad de Santiago de Compostela)
 Dra. M^a Jesús Perales Montolio (Universidad de Valencia)
 Dra. M^a Josefa Mosteiro García (Universidad de Santiago de Compostela)
 Dra. M^a Teresa Iglesias García (Universidad de Oviedo)
 Dra. Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia)
 Dra. Soledad de la Blanca de la Paz (Universidad de Jaén)
 Dr. Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura)
 Dra. María Cristina Pérez Crego (Universidade da Coruña)
 Dra. Ana María Porto Castro (Universidad de Santiago de Compostela)
 Dra. Luisa Losada Puente (Universidade da Coruña)

DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN

Dra. Natalia González Morga (Universidad de Murcia)
 Dr. Juan Pablo Hernández Ramos (Univesidad de Salamanca)

REVISORES DE EDICIÓN. PRE-MAQUETACIÓN.

Dña. María Dolores Eslava Suanes (Universidad de Córdoba)
 Dra. María Cristina Pérez Crego (Universidad de A Coruña)

JUNTA DIRECTIVA DE AIDIPE**PRESIDENTE**

Dr. Francisco Aliaga Abad (Universidad de Valencia)

SECRETARIO

Dr. Jose Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo)

TESORERA

Dra. M^a Pau Sandín Esteban (Universidad de Barcelona)

REPRESENTANTE DE AIDIPE EN EERA

Dr. Eduardo García Jiménez (Universidad de Sevilla)

REPRESENTANTE RIE

Dr. Susana Olmos Migueláñez (Universidad de Salamanca)

REPRESENTANTE RELIEVE

REPRESENTANTE ORGANIZADOR DEL XX CONGRESO DE AIDIPE

Dra. Ana Porto (Universidad de Santiago de Compostela)

DELEGADO TERRITORIAL ANDALUCÍA

Dra. Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla)

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. Eva María Espiñeira Bellón (Universidade da Coruña)

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. Isabel Díaz García (Universidad de Valencia)

DELEGADA TERRITORIAL MÉXICO

Dra. Martha Vergara Alonso (Universidad de Guadalajara)

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

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

Dr. Daniel González González (Universidad de Granada)

Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidade da Coruña)

Dra. Pilar Martínez Clares, (Universidad de Murcia)

Dra. Natividad Orellana Alonso (Universidad de Valencia)

Dr. Juan Carlos Tojar Hurtado (Universidad de Málaga)

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva)

Dra. Margarita Bartolomé Pina (Universidad de Barcelona)

Dr. Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona)

Dra. Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada)

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

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

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Dra. Susan Valeria Sanhueza Henríquez (Universidad Católica de Maule)
 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. Lejf Moos (DPU-Aarhus University- Dinamarca)
 Dr. Rodrigo Ospina Duque (Universidad del Bosque- Colombia)
 Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH-México)
 Dr. Cristian A. Rojas Barahona (Pontificia Universidad Católica- Chile)
 Dr. Néstor Daniel Roselli (CONICET, Universidad Católica Argentina-Argentina)
 Dra. Christine Sleeter (California State University- Estados Unidos)
 Dr. Frederik Smith (ITS - Radboud Universiteit Nijmegen- Países Bajos)
 Dra. Diana Elvira Soto Arango (Universidad Pedagógica y Tecnológica- Colombia)
 Dra. Carolina Sousa (Universidad del Algarve- Portugal)
 Dr. Chris Trevitt (Oxford University- Australia)
 Dr. Lois Weis (Universidad de Búfalo- Estados Unidos)
 Dr. Marcos Fernando Ziemer (Universidad Luterana de Brasil - Brasil)

LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RIE) APARECE EN LOS SIGUIENTES MEDIOS DE DOCUMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA**BASES DE DATOS INTERNACIONALES**

- Emerging Source Citation Index (ESCI)
- SCOPUS (Citation Research and Bibliometrics)
- EBSCO (EBSCOhost Online Research Databases)
- REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)
- LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)
- ERIH (European Reference Index for the Humanities)
- ERIC (Education Resources Information Center)
- HEDBIB (UNESCO-Base de datos bibliográficas internacionales sobre Educación Superior)
- CARHUS PLUS (Revistes científiques de l'àmbit de les Ciències Socials i Humanitats)
- CLASE (Citas latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)
- 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)

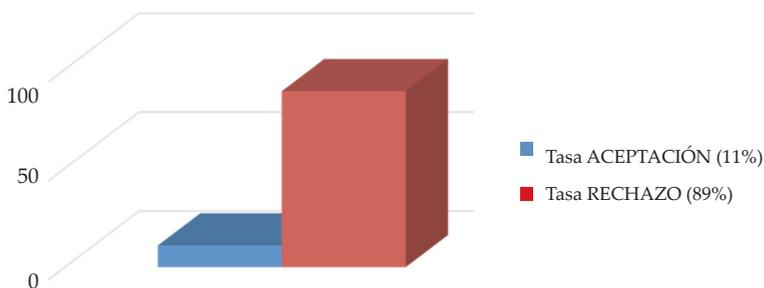
CATÁLOGOS NACIONALES

- 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



RIE 2º semestre 2019

Revista de Investigación Educativa

Volumen 38, número 1 (enero), 2020

Editorial.....	11
<i>Susana Olmos Migueláñez</i>	
Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación	15
<i>Javier Tourón</i>	
Potencial, Limitaciones y Evaluación de las Redes Escolares en un Sistema Monocéntrico	33
<i>Joe O'Hara, Martin Brown, Gerry McNamara y Paddy Sheolin</i>	
La Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO) como instrumento eficaz en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje.....	53
<i>Marta Gutiérrez Sánchez y Sergio Vidal Valenzuela</i>	
Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado.....	71
<i>Dra. María Isabel Amor y Dra. Rocío Serrano Rodríguez</i>	
¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo	89
<i>José Luis García Hernández y Alejandra Cortés Pascual</i>	
Evaluación continua en la enseñanza universitaria de la contabilidad.....	109
<i>Esther Ortiz Martínez, José Manuel Santos Jaén y Salvador Marín Hernández</i>	
Valor predictivo de la Inteligencia Emocional Percibida y Calidad de Vida sobre la Satisfacción Vital en personas con Discapacidad Intelectual	131
<i>Óscar Gavín-Chocano y David Molero</i>	
Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social	149
<i>Yaritza Garcés-Delgado, Lidia E. Santana-Vega y Luis Feliciano-García</i>	

Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes.	167
<i>María Domingo-Coscollola, Alejandra Bosco, Sara Carrasco Segovia y Joan-Anton Sánchez Valero</i>	
¿Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones	183
<i>Javier Gil Flores, Manuel Rafael De Besa Gutiérrez y Angélica Garzón Umerenkova</i>	
Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos	201
<i>Jaume Sureda-Negre, Antoni Cerdà-Navarro, Aina Calvo-Sastre y Rubén Comas-Forgas</i>	
Análisis confirmatorio de la estructura factorial de la ansiedad hacia las matemáticas.....	221
<i>Vicente López-Chao, Dorinda Mato-Vázquez y Rocío Chao-Fernández</i>	
Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva	239
<i>M^a Dolores Fernández Tilve y M^a Laura Malvar Méndez</i>	
Investigación sobre adolescentes que son observadores de situaciones de ciberacoso.....	259
<i>Víctor González Calatayud, María Paz Prendes Espinosa y Cristina Bernal Ruiz</i>	
La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar	275
<i>Margarita R. Rodríguez-Gallego, Rosario Ordóñez-Sierra y Antonia López-Martínez</i>	

Revista de Investigación Educativa

Volume 38, number 1 (january), 2020

Editorial.	11
<i>Susana Olmos Migueláñez</i>	
Gifted Students in the Spanish Education System: Reflections on Conceptualization and Identification Issues.	15
<i>Javier Tourón</i>	
The Potential, Limitations and Evaluation of Education Networks in a Monocentric System.	33
<i>Joe O'Hara, Martin Brown, Gerry McNamara & Paddy Shevlin</i>	
The Observational Scale of Working Memory (EOMO) as an effective instrument in the prevention and detection of learning difficulties.	53
<i>Marta Gutiérrez Sánchez & Sergio Vidal Valenzuela</i>	
The professional competences of school counselors: the role that they represent from pupils' points of view.	71
<i>Dra. María Isabel Amor & Dra. Rocío Serrano Rodríguez</i>	
What proposes vocational guidance to employment policies of Spain postcrisis? A qualitative analysis.	89
<i>José Luis García Hernández & Alejandra Cortés Pascual</i>	
Continuous assessment at university teaching of accounting.	109
<i>Esther Ortiz Martínez, José Manuel Santos Jaén & Salvador Marín Hernández</i>	
Predictive value of the Perceived Emotional Intelligence and Quality of Life against the Life Satisfaction on people with Intellectual Disability	131
<i>Oscar Gavín-Chocano & David Molero</i>	

Life designs in adolescents at risk of social exclusion	149
<i>Yaritza Garcés-Delgado, Lidia E. Santana-Vega & Luis Feliciano-García</i>	
Fostering teacher's digital competence at university: The perception of students and teachers	167
<i>María Domingo-Coscollola, Alejandra Bosco, Sara Carrasco Segovia & Joan-Anton Sánchez Valero</i>	
Why do university students procrastinate? An analysis of the reasons and characterization of students with different reasons for procrastination	183
<i>Javier Gil Flores, Manuel Rafael de Besa Gutiérrez & Angélica Garzón Umerenkova</i>	
Misconduct of Spanish university students in evaluations: An assessment of its severity and proposals for sanctions from an experts' panel	201
<i>Jaume Sureda-Negre, Antoni Cerdà-Navarro, Aina Calvo-Sastre & Rubén Comas-Forgas</i>	
Confirmatory factor analysis of mathematics anxiety	221
<i>Vicente López-Chao, Dorinda Mato-Vázquez & Rocío Chao-Fernández</i>	
School counselors' emotional competences from the inclusive education paradigm	239
<i>M^a Dolores Fernández Tilve & M^a Laura Malvar Méndez</i>	
Research on adolescents who observe cyberbullying situations	259
<i>Víctor González Calatayud, María Paz Prendes Espinosa & Cristina Bernal Ruiz</i>	
School management: Pedagogical leadership and school improvement.	275
<i>Margarita R. Rodríguez-Gallego, Rosario Ordóñez-Sierra & Antonia López-Martínez</i>	

EDITORIAL

El pasado 20 de junio de 2019, en la Asamblea Extraordinaria del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa celebrada en la Universidad Autónoma de Madrid, asumimos con gran honor, ilusión y sentido de la responsabilidad el compromiso de tomar el relevo en la dirección de la Revista de Investigación Educativa (RIE). Semejante desafío no solo implica el reto de continuar una trayectoria impecable y jalónada de muchos de los éxitos que han hecho posible situar a la publicación como uno de los referentes en investigación educativa, no solo a nivel nacional, sino en el entorno internacional de los países de habla hispana. Tomar las riendas de la Revista nos compromete, además, a proyectar nuevos retos y desafíos en la búsqueda incesante de nuevas posibilidades de crecimiento, de mejora, de visibilización y, en definitiva, de impacto en la comunidad académica con interés en la materia.

Es mérito de nuestros predecesores, a los que rendimos el merecido reconocimiento, el hecho de que nuestra publicación en abierto, recién cumplidos sus primeros 35 años, haya culminado una de las etapas más exitosas de su ya dilatada historia, posicionándose en el primer cuartil en la subcategoría de Educación en el año 2019 del índice internacional Scopus, situándose, de igual manera en el presente año en el primer puesto entre las publicaciones científicas en España según su índice de citación.

Este hecho nos llena de orgullo y satisfacción tanto desde el punto de vista del investigador-autor como del lector deseoso de seguir formándose y actualizándose en nuevos métodos, técnicas o contenidos. Pero el compromiso adquirido y la ética profesional que ha gobernado la línea editorial de la revista hasta nuestros días nos obliga, de igual manera, a abandonar posicionamientos autocomplacientes en relación con los éxitos heredados, para redoblar esfuerzos, ganas e ilusiones en pos de aportar nuestro granito de arena para la consecución de nuevas cuotas de calidad, prestigio y reconocimiento. Mejorar, no solo en la indexación y posicionamiento en los rankings internacionales, sino sobre todo en la calidad de la Investigación Educativa que se realiza en nuestro entorno de influencia que, como se ha constatado hasta ahora, camina de manera inexorable hacia mayores cotas de internacionalización. De igual manera es un objetivo primordial para la nueva dirección de la revista avanzar hacia posicionamientos intelectuales que promuevan la capacidad de transferencia de los resultados de la investigación educativa al ecosistema que constituyen las diversas realidades educativas.

Desde esta privilegiada tribuna asumimos el reto de trabajar con honestidad académica y dedicación a constituirnos en un engranaje de trasmisión efectivo entre la investigación más especializada y vanguardista y todo el elenco de necesidades infor-

mativas presentes en el colectivo que conforman los profesionales de la educación: estudiantes, investigadores, maestros y profesores o responsables de instituciones que administran las políticas educativas.

Esta doble perspectiva constituye uno de los ejes sobre los que gravitarán las líneas estratégicas para desarrollar las actuales políticas editoriales de la revista: la expansión de los ámbitos de actuación e influencia de la revista a nuevos escenarios en el contexto internacional y el refuerzo de una línea editorial que permita conciliar la trasmisión de las tendencias más punteras y vanguardistas en investigación educativa con el acceso a la información más pertinente que reclaman muchos de los sectores educativos relacionados con la práctica profesional.

La evolución de la revista, desde su creación en el año 1983, es innegable; prueba fehaciente de ello, como señalaba el profesor D. Jesús Miguel Muñoz en su primer editorial como director de RIE, es la traslación de la revista desde el paradigma impreso a la esfera de la edición digital (y en acceso abierto), su indexación en SCOPUS como referente de calidad en investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales, el posicionamiento dentro de este índice en las más altas cotas de impacto o la obtención en el año 2012, y su posterior renovación, en 2015 y en el presente 2019, del sello de calidad en edición académica promovido por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).

Por todo ello, queremos agradecer al equipo editorial que nos precede, liderado por Jesús Miguel Muñoz Cantero, profesor de la Universidad de A Coruña y por Pilar Martínez Clares, profesora en la Universidad de Murcia su excelente trabajo, realizado a lo largo de los cuatro últimos años, así como el esfuerzo generoso de todas las personas implicadas en la creación, gestión y dirección de nuestra Revista desde sus inicios en la década de los años 80. Gracias por haber promovido y apoyado una transición lo más fluida posible, colaborando de manera incondicional con el nuevo equipo directivo en todas las cuestiones y pormenores del funcionamiento interno de la revista. Así mismo, nos gustaría también reconocer el apoyo de AIDIPE y la confianza que han depositado en el nuevo equipo.

Se inicia, sin duda alguna, una nueva etapa en RIE, protagonizada por una nueva generación de profesores y académicos que recoge el testigo con infinita ilusión, y ganas de aprender y disfrutar del nuevo camino que se inaugura. Un equipo que busca aunar esfuerzos con toda la comunidad científica a la que sirve con dedicación desinteresada y movidos, como ya hemos esbozado con anterioridad, por dos metas fundamentales puestas al servicio de la Investigación Educativa: por un lado, reforzar y consolidar el perfil internacional de la publicación, y, por otro, apoyar su transferencia al ámbito de la práctica educativa.

Entendemos que nuestra plataforma de publicación constituye una herramienta al servicio de la difusión de la Investigación de alta calidad en el ámbito de las Ciencias de la Educación, que se realiza tanto en España como en otros ámbitos internacionales. Esa perspectiva, exige que seamos capaces de proyectarla hacia la optimización de su condición de servicio social, mejorando la calidad de las intervenciones en todos los contextos formales o sociales.

Somos conscientes, de igual manera de la necesidad de hacer más visible y accesible RIE, no solo a los investigadores de alto nivel, sino a los maestros y profesores

que, junto a sus estudiantes, son los artífices y principales beneficiarios de la investigación educativa, más allá de toda la problemática y los condicionamientos propios de un ámbito tan desnaturalizado y aséptico como el de los rankings y los indicadores bibliométricos. Comprendemos que los lenguajes deben adaptarse a cada situación, y que ojalá en la formación inicial y permanente de los profesionales de nuestro ámbito (educadores, maestros, profesores, orientadores, directivos y coordinadores en ámbitos educativos) la metodología científica en educación tenga un lugar preferente y esté apoyada en una investigación educativa como estrategia de calidad que permita describir, explicar, predecir y, también comprender, como mejorar el entorno educativo. Iniciamos esta nueva singladura asumiendo de manera plena y consciente que la formación de los profesionales de la educación en investigación educativa no constituye una opción, sino que es una necesidad que se asume con el máximo grado de compromiso toda vez que implica una enorme repercusión social.

Quisiéramos resaltar, por último, nuestro compromiso y esfuerzo por reconocer de manera explícita, y mantener, todo aquello que ha funcionado en la excelente gestión de la revista llevada a cabo por los equipos que nos han precedido, así como nuestro compromiso para trabajar por el avance y adecuación de la revista a los nuevos cambios que la sociedad actual exige.

Queremos concluir esta nuestra primera comunicación a nuestra comunidad de lectores, agradeciendo a todas las personas que se han comprometido con la revista en esta nueva etapa, tanto los que llevan años colaborando con su trabajo y experiencia, como aquellos que se inician en esta labor: gracias por vuestra dedicación desinteresada. Este trabajo, que asumimos como propio desde este momento, contribuirá, sin duda alguna, al mantenimiento de la calidad que la revista ofrece tanto a lectores como autores.

Con la colaboración de todos podremos seguir haciendo de RIE un espacio de divulgación de la investigación educativa de calidad al servicio de la sociedad.

Susana Olmos Migueláñez
Editora de la Revista de Investigación Educativa

Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación

Gifted Students in the Spanish Education System: Reflections on Conceptualization and Identification Issues

Javier Tourón

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

El presente trabajo recoge una apretada síntesis de algunos de los problemas conceptuales que están vinculados con el desarrollo y la atención a los estudiantes con altas capacidades en el sistema educativo español, preferentemente no universitario. Así, parece esencial centrarse en el enfoque teórico de los modelos preeminentes en la literatura científica más relevante que permitan arribar a una mínima conceptualización operativa de los conceptos de capacidad y talento. Por otra parte, se analizan los problemas derivados de la identificación y su evidente déficit en las escuelas públicas y privadas. Algunas consideraciones a modelos relevantes de identificación basados en las medidas "out of level" son objeto de atención particular por su importancia metodológica y práctica, y por haber sido implantado por el autor durante años en España.

Palabras clave: Alta capacidad; dotación; talento; aceleración educativa; enriquecimiento.

Correspondencia: Javier Tourón, javier.touron@unir.net Vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo. Universidad Internacional de la Rioja. c/ Av. de la Paz, 137. 26006 Logroño.

Agradecimientos: Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, RTI2018-094212-B-I00: (CIBER-AACC). This research was funded by Spanish Ministry of Economy, Industry and Competitiveness, RTI2018-094212-B-I00: (CIBER-AACC).

Abstract

This paper presents a synthesis of some of the conceptual problems related with the development of services offered to gifted students in the Spanish education system, mainly in the non-university levels. Thus, it seems essential to focus on the theoretical approach of the preeminent models in the most relevant scientific literature that allow us to get a minimum operational conceptualization of the concepts of ability and talent. On the other hand, the problems derived from the lacking identification processes in public and private schools are analyzed. Some considerations to relevant identification models based on the “out of level” measures are payed particular attention for their methodological and practical importance and for having been implemented by the author for years in Spain.

Keywords: High ability; giftedness; talent; acceleration; enrichment.

Introducción

Hay pocos temas en el ámbito educativo que hayan sido objeto de tanta atención por parte de estudiosos e investigadores como el de los alumnos de alta capacidad. Tradicionalmente este ámbito era referencia obligada dentro de la Pedagogía Diferencial, de la que tenemos exponentes destacados en nuestra área. El hoy departamento MIDE de la Universidad Complutense, lo fue originalmente de Pedagogía Experimental y Diferencial, a cuyo frente estuvo el profesor García Hoz, principal introductor de ambas áreas en España y proponente de la Educación Personalizada (García Hoz, 1975; Vázquez, 1981). Su sucesor al frente de dicho departamento, el profesor Orden Hoz, también cultivó ampliamente el ámbito de la Pedagogía Diferencial, con destacados trabajos sobre el agrupamiento escolar y otros ámbitos del estudio diferencial de la educación, como puede verse en la obra “Elogio a la Pedagogía Científica” (Cf. Castro Morena, 2012; Orden Hoz, 1975).

A lo largo del tiempo se han ido publicando trabajos diversos sobre Pedagogía Diferencial que incluían una referencia más o menos extensa al tema que nos ocupará en estas páginas (ver p. e. Jiménez y Galán, 2011; Jiménez, 1998).

Nos referimos aquí la Pedagogía Diferencial como pedagogía de las diferencias individuales, un área de investigación que, lejos de formar parte de la historia de la Pedagogía, debe tener más importancia hoy, pues las tecnologías digitales a nuestro alcance hacen más viable la puesta en práctica de procesos de diferenciación e individualización, de personalización en suma, que en el pasado se fueron abandonando -aun habiendo mostrado su eficacia- por el alto coste de recursos que requerían.

López, Tourón y Galán, (1990, p. 86) señalaban que:

La Pedagogía Diferencial que proponemos, toma como punto de arranque algo que es elemental, la referencia al individuo, a la persona, como sujeto de la educación. No parece necesario a estas alturas tener que señalar que las supuestas homogeneidades grupales son un mito. Los alumnos son diferentes, con características diversas y con ritmos de aprendizaje diferentes. Esto obliga a pensar en cómo adecuar la educación a tales diferencias, que no es otra cosa que individualizar [personalizar] la educación y, por tanto, la ense-

ñanza. Lo que proponemos es construir una Pedagogía Diferencial que tome como punto de mira la adecuación a las diferencias humanas individuales.

Como ocurrió con otras disciplinas y ámbitos que estaban albergados dentro de la Pedagogía Diferencial, este campo de estudio ha ido adquiriendo tímidamente una cierta relevancia e independencia, sin que esté claro que se haya consolidado en nuestro país como un ámbito de estudio autónomo; cosa bien distinta de lo que ha ocurrido en Europa (Cf. Mönks y Pflüger, 2005) y desde luego en los EE.UU. (y países anglosajones también) donde existe una extraordinaria comunidad de investigadores con una producción muy notable desde hace más de un siglo (Cf. NAGC, 2019).

Pocas variables hay tan relevantes como la capacidad, las aptitudes, para diferenciar la educación de las personas, no discriminándolas, sino potenciando el desarrollo óptimo de su potencial. Precisamente la investigación señala, con evidencias palmarias, que cuando se personaliza el aprendizaje el rendimiento de todos los escolares mejora, haciendo verdadero el aforismo inglés: “*a rasing tide lifts all boats*”.

Apuntado pues el ámbito en el que nuestro tema se enmarca es momento de comenzar su desarrollo. En las próximas páginas abordaré, sucintamente, por razones obvias de espacio, dos cuestiones: a) la conceptualización; b) la identificación.

Alta capacidad y talento: precisiones conceptuales

El problema conceptual que se da en este campo de estudio es mayúsculo y tiene consecuencias indeseables para la identificación y la intervención, lo que no es exclusivo de nuestro país. En cierta medida, ocurre en el ámbito anglosajón dentro de la comunidad educativa, no investigadora. Una primera problemática se deriva de la equiparación de términos como *gifted*, que quiere decir dotado, y hacerlo equivaler a superdotado (su correlato en inglés sería *supergifted*, que no existe), y este último ligarlo a la obtención de un valor de CI, generalmente 130, en alguno de los tests al uso. El problema central aquí es que la etiqueta se hace equivaler a un “estado del ser”, o a un rasgo o cromosoma de oro (Cf. Renzulli y Reis, 2018), de manera que unas personas lo poseen y otras no. Se convierte de este modo el hecho de ser *gifted* en una variable dicotómica, cuyas categorías se establecen arbitrariamente a partir de un punto de corte. Con rotunda claridad señalan estos mismos autores:

El término ‘dotado’ [*gifted* en el original] significa que uno es excepcional en algo y preferimos usar la palabra “dotado” como adjetivo (por ejemplo, él o ella es un/a pianista, escritor/a, etc. dotado/a), en vez de como un sustantivo (ella es dotada). También preferimos hablar de comportamientos dotados (adjetivo) en lugar de usar los ‘dotados’ para representar un estado de ser (p.185).

Hay varias razones por las que hablar de *superdotado* (o superdotación) es inadecuado, a pesar de que mucha legislación se empeña en ello de manera evidente. Destaco, resumidamente algunas.

Hay que entender que no se trata de un atributo, o condición natural, de la que unos gozan y otros no. Por ello, no puede plasmarse en una puntuación de CI, y si

bien esta puede tener cierta utilidad, es de escaso o nulo valor para organizar la intervención educativa. Todos los modelos actuales, como se verá, enfatizan la importancia del desarrollo a lo largo de la vida de la persona, estableciendo la importancia del impacto del entorno en dicho desarrollo. En este sentido se puede afirmar que todos estamos en *proceso de ser*.

Así visto, la capacidad se convierte en la materia prima del talento. Señala el eventual potencial a desarrollar por la persona, cuando esas capacidades se apliquen a cualquier campo relevante de la actividad humana. Algo que no ocurre de manera espontánea.

Por ello, parece sensato entender que esta conceptualización nos ha de poner en primer plano la necesidad de identificar los potenciales diversos de las personas para ayudarlas a convertirlos en talentos o competencias desarrolladas, en rendimiento (Cf. Tourón, 2012).

Más aún, como señala Pfeiffer (2017), el término *gifted* es un constructo social, una denominación que utilizamos para referirnos a un grupo heterogéneo de personas que se caracterizan por tener una alta capacidad, un alto rendimiento o potencial para rendir.

Breves pincelas históricas: de la dotación al talento

No tiene objeto en esta síntesis abordar de modo prolijo la historia y la evolución de las diferentes teorías aparecidas a lo largo de los años, pero si cabe señalar un cierto itinerario conceptual para hacer unas mínimas referencias a los modelos preponderantes hoy en día y que gozan de la aceptación y el consenso de la comunidad científica. Las fuentes que se citan ayudarán al lector interesado a profundizar en lo que aquí apenas se esboza.

Los primeros estudios relativos a las altas capacidades nacen paralelas al estudio de la inteligencia, lo que es comprensible pues entre los rasgos que identifican a las personas con alta capacidad sobresale su inteligencia elevada. Exponentes primigenios (sin retroceder, por ejemplo, al Examen de ingenios de Huarte de Sanjuan) son Galton (1822-1911) y sus estudios recogidos en *Hereditary Genius* (1869) y *English Men of Science* (1874). Los trabajos de Alfred Binet y la medida de la inteligencia estableciendo el concepto de *edad mental*; o los relevantes estudios de Lewis Terman, una figura de obligada referencia en este ámbito. Su estudio longitudinal sobre 1528 niños realizado en la Universidad de Stanford, utilizando como criterio de selección poseer un CI de 140 o superior en la prueba Stanford-Binet (adaptación americana de la prueba desarrollada en Francia por Binet y Simon, publicada en 1905), se publicó en varios volúmenes entre los años 1925 y 1959 (*Genetic Studies of Genius*, 1925-1959). Por su parte, Letta Hollingworth (1926) hizo contribuciones significativas para apoyar a los niños más capaces y optimizar su educación, desarrollar programas específicos, y comenzar a establecer las primeras diferencias entre los conceptos de dotación y talento. La diferencia entre estos conceptos fue perfilada años después por De Haan y Havinghurst (1957), como un anticipo de lo que más adelante se convertirá en un aspecto esencial dentro del estudio de las personas de alta capacidad.

Un paso adelante dentro de este paralelismo entre el estudio de la inteligencia y las altas capacidades lo da Guilford en 1967 cuando propone su concepto de inteligencia

humana, alejándose de concepciones unidas al CI (*Structure of Intellect*). Plantea este autor, como es conocido, 150 factores articulados en tres dimensiones que denomina: *operaciones* (cómo pensamos), *contenidos* (qué pensamos), y *productos* (los resultados) conseguidos al aplicar una determinada operación a un contenido dado.

Un hito destacado en esta trayectoria es el informe Marland (1972), de la oficina federal de Educación de los EE.UU. En el mismo se aporta una primera definición de dotación y talento [*gifted and talented*]¹¹. Los factores no intelectivos, sin embargo, quedan bastante al margen en la definición. Cuestión que otras aportaciones posteriores corregirán.

Richert, Alvino y McDonnel (1982)² hicieron un estudio sobre las posturas adoptadas en los Estados Unidos para conceptualizar e identificar a los más capaces, que habría de tener una gran repercusión. Los autores concluyen que, hasta ese momento, las definiciones predominantes que condicionan la identificación y la educación de los sujetos de alta capacidad se pueden agrupar en cinco categorías: a) las *ligadas a la capacidad intelectual excepcional*: de enfoque eminentemente psicométrico y frecuentemente asociada a una puntuación de CI en torno a dos desviaciones típicas por encima de la media; b) *centradas en las aptitudes intelectuales diferenciales*: que pretendían evitar la consideración de dos categorías, como las anteriores: los “dotados” y los “no dotados” (*you have it or you don't; gifted or not gifted*). La aportación más destacada es la de Guilford a la que ya hemos aludido; c) las *que consideran el papel de la creatividad*; d) las *relativas a los talentos múltiples*: que permiten una concepción mucho más amplia y compleja de la dotación; la *definición Marland*, también conocida como la definición federal. Los autores concluyen que rara vez se pasaba de los dos primeros enfoques en la práctica educativa de los Estados.

Es posible observar desde los años ochenta un cambio de enfoque, un nuevo modo de entender la dotación que puede percibirse en algunos aspectos. La mayoría de los supuestos coinciden en afirmar que: 1) dotación se muestra en la producción de un trabajo valorado socialmente, 2) durante la infancia sólo puede identificarse una dotación potencial, y 3) la estimación del potencial para la productividad adulta es factible (Jackson y Butterfield, 1986). Sin embargo, persisten las discrepancias respecto a la elección de aquellos criterios que constituyen la clave para la identificación de la dotación en la infancia.

1 Niños dotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias: 1) capacidad intelectual general, 2) aptitud académica específica, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) capacidad de liderazgo, 5) artes visuales y manipulativas, 6) capacidad psicomotora. Es presumible que la utilización de estos criterios para la identificación de los sujetos dotados y con talento incluirá un mínimo del 3-5% de la población escolar (Marland, 1972).

2 Esta tarea la sigue llevando a cabo la NAGC que publica informes periódicos sobre el Estado de la Nación en relación con los alumnos identificados, las ayudas estatales, los programas disponibles, etc. Puede verse un ejemplo aquí: <http://www.nagc.org/resources-publications/gifted-state/2014-2015-state-states-gifted-education>

El concepto, en cualquier caso, sufre un cambio de enfoque que se hace más patente a mediados de los ochenta y que sintetizan muy bien las aportaciones de Treffinger (1991) y Feldman (1992). Los aspectos principales de este cambio que se menciona se resumen en la tabla 1, que adaptamos de Tourón y cols. (1998).

Tabla 1

Elementos diferenciales del paradigma tradicional y actual en las dimensiones que se señalan respecto a las altas capacidades.

Aspecto	Paradigma tradicional	Paradigma actual
CONCEPTO	<p>La dotación es igual a un elevado CI.</p> <p>La dotación es un rasgo simple, innato y no cambiante.</p> <p>Algo estrictamente cuantitativo y psicométrico.</p>	<p>La dotación es multifacética; se manifiesta de diferentes formas.</p> <p>La dotación es multidimensional sujeta a desarrollo y cambio.</p> <p>Algo cualitativo, no meramente cuantitativo.</p>
IDENTIFICACIÓN	<p>Basada en los tests.</p> <p>Exclusiva, busca sólo los “auténticos” estudiantes dotados.</p>	<p>Basada en el rendimiento.</p> <p>Inclusiva, intenta promover el potencial de los estudiantes.</p> <p>Diagnóstica, destinada a mejorar la planificación instructiva.</p>
RESPUESTA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - La dotación se expresa sin intervención especial. - Programas únicos para todos. - Currículo prefijado, contenidos fijados - Dirección centrada en el profesor. - Derivada de inferencias obtenidas a partir de otros alumnos dotados o con talento. 	<ul style="list-style-type: none"> - La dotación precisa intervención específica. - Programas para la dotación o estimulación de las conductas dotadas (<i>gifted behaviors</i>) - Opciones, flexibilidad en la elección y la duración. - Basada en las características actuales de los estudiantes.

Nota: el término dotación en este contexto es sinónimo de capacidades o altas capacidades (o aptitudes).

Se han propuesto muchas teorías y clasificaciones de los diversos modelos existentes (ver p. e. Tourón, Peralta y Repáraz, 1998; Pfeiffer, 2017). El propio Pfeiffer (2018) en un trabajo reciente³ propone una clasificación que permite englobar la mayor parte de los modelos: [1] el psicométrico, [2] el desarrollo del talento, [3] el rendimiento experto y [4] las inteligencias múltiples. Hay otras clasificaciones como las que pueden encontrarse en

³ Puede encontrarse traducido al castellano, con autorización del autor en: <https://www.javiertouron.es/alta-capacidad-y-desarrollo-del-talento-en-ninos-y-jovenes-concluyendo/>

Sternberg y Davidson (2005) o en los Handbooks clásicos sobre el tema (Cf. p. e. Heller, Mönks, Subotnik y Sternberg, 2000; Colangelo y Davis, 2002; Pfeiffer, 2018; Shavinina, 2009).

Es posible señalar que la evolución histórica del concepto nos ha llevado de ver a las personas de alta capacidad ligadas a una inteligencia alta (“ser capaz o muy capaz” es tener un CI alto). No obstante, no existe procedimiento posible, a través de una puntuación basada en un test de inteligencia, que permita distinguir a los alumnos de *gifted* de los *non-gifted*. Y ello, básicamente, porque la capacidad es una cuestión de grado, no una variable dicotómica. Actualmente hemos pasado a entender la inteligencia como una realidad poliédrica (se puede ser de alta capacidad de modos diversos), ello ligado a los modelos factoriales de la inteligencia, para posteriormente considerar la importancia del medio, del entorno y de las variables no intelectivas, maleables, de corte psicosocial, de manera que, como señalan Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrel (2015, p. 41):

La alta capacidad [*giftedness*] es la manifestación del rendimiento que se encuentra claramente en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento específico, incluso en relación con otros individuos de alto nivel de funcionamiento en ese dominio. Más aún, la alta capacidad puede verse como un proceso de desarrollo en el que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad; y en los talentos completamente desarrollados, la eminencia es la característica que hace acreedor a esta denominación. Tanto las variables cognitivas como las psicosociales juegan un papel esencial en la manifestación de la alta capacidad en cualquiera de los estadios del desarrollo, son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivadas.

Este enfoque, claramente evolutivo, es el adoptado por Pfeiffer en su modelo tripartito ya citado, o el propio Renzulli (Cf. Renzulli y Reiss, 2018; Renzulli y Geasser, 2015). Precisamente este autor señala, refiriéndose a su modelo:

El modelo de los tres anillos se basa en la interacción y solapamiento de tres conjuntos de rasgos que, a su vez crearán, las condiciones para la aparición y manifestación de lo que se denominan conductas dotadas (*gifted behaviors*). Este enfoque no concibe, por tanto, la alta capacidad intelectual como una característica absoluta y estable (esto es, ‘que se tenga o que no se tenga’). Se concibe más bien como un conjunto de conductas desarrollables dentro del marco de la resolución de problemas. Distintos tipos y grados de conductas dotadas podrán ser, por tanto, desarrolladas y, en definitiva, reconocibles en ciertas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias (Renzulli y Geasser, 2015, p. 109).

En un trabajo posterior, Renzulli y Reis, (2018⁴) enfatizan claramente el carácter evolutivo y multidimensional de las capacidades, distinguen además entre las capacidades

4 Una versión en castellano puede encontrarse en: <https://www.javiertouron.es/modelo-de-los-tres-anillos-vision-global/>

académicas y las productivo-creativas, distinción que ya había planteado Renzulli en 1978 cuando propuso su modelo de los tres anillos por primera vez⁵.

Una última referencia obligada es la de Gagné (2015, pp. 15-16) que sintetiza de modo global su modelo integrador de dotación y talento en el que distingue estos dos conceptos, de manera que

la dotación designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad. Talento designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en, al menos, un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de “compañeros” (aquellos que han acumulado una cantidad similar de aprendizaje en el mismo tiempo).

Un buen número de los modelos más importantes sobre este asunto se encuentran recogidos en la monografía de la Revista de Educación 368 de 2015⁶, y en las obras citadas anteriormente, en particular los *Handbooks* mencionados, de manera especial el de Sternberg y Davidson (2005) dedicado monográficamente a las *Conceptions of Giftedness*.

Para sintetizar este apartado, podemos resumir algunos aspectos clave de los diversos modelos, en particular los más actuales y con mayor respaldo de la investigación y la comunidad científica (Renzulli, Pfeiffer, Gagné, Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrel), siguiendo lo que ya señalamos en trabajos anteriores (p. e. Tourón, Peralta y Repáraz, 1998; Reyer y Tourón, 2000, entre otros).

Ante la posible conclusión precipitada, de que los autores no están de acuerdo, se debe señalar que, aunque los modelos son diferentes en muchos aspectos, tienen una importante base común y no deben considerarse excluyentes.

Las capacidades cognitivas constituyen una parte esencial de la dotación, particularmente cuando hablamos de su dimensión académica. No obstante, hay un gran número de factores tanto innatos como ambientales (sociales, culturales y educativos) que juegan un papel determinante en el desarrollo de esta. Por ello, el estudio de la alta capacidad y la inteligencia han corrido paralelos durante buena parte del siglo pasado (Cf. para más detalle Reyer y Tourón, 2000).

Es relevante tener en cuenta también que la dotación no es *sólo* un fenómeno cognitivo que pueda ser medido a través de instrumentos tradicionales como los tests de CI (una puntuación alta de CI, puede ser una condición necesaria, aunque no suficiente si proponemos un concepto de dotación más amplio que el concepto centrado en la dotación intelectual o en los talentos académicos). Es importante tener en cuenta otras dimensiones no cognitivas como la creatividad, la motivación, el afecto y otras variables de la personalidad, el entorno social y familiar que, junto las circunstancias vitales de

5 Ver, para más detalle: <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>

6 Accesible en abierto. Se puede recuperar desde: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368.html>

las personas son factores tan determinantes como la cognición. La compleja interacción de estos constructos hará, en el mejor de los casos, que el potencial latente emerja.

En cualquier caso, debe desterrarse la idea de que la dotación es un rasgo simple, innato, que no cambia, y pasar a considerarla como una realidad multidimensional sujeta a desarrollo y cambio. El foco de atención se ha desplazado, según Treffinger y Feldhusen (1996), a las aptitudes específicas y las capacidades que surgen en áreas particulares de talento.

Por todo ello, se puede concluir que la dotación no es un rasgo unidimensional, sino un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles según las personas, las circunstancias y el momento de que se trate. No es, por tanto, estático, si no que evoluciona a lo largo del desarrollo vital de la persona como resultado de la interacción entre las capacidades innatas y el apoyo apropiado.

Otro aspecto importante, como señalamos en otro momento (Cf. Tourón y cols. 1998; Reyero y Tourón, 2000), es la necesidad de diferenciar entre la dotación y el talento, aunque en la mayoría de las personas capacidades y talentos coexisten. El término *dotado* corresponde a una capacidad claramente por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana, en relación con su grupo de iguales (en edad o en capacidad). El término *talento* se concibe como una competencia especial para determinadas áreas de la actividad humana. Es el resultado de la conversión de las capacidades naturales en capacidades sistemáticamente desarrolladas, que podemos llamar competencias (Gagné, 2015).

Lo relevante de la conceptualización, que apenas hemos incoado en las páginas anteriores, es entender que no estamos hablando, por volver al principio, de un asunto de ser o no ser o de un rasgo con el que unos nacen y otros no, sino de una condición de grado que está sujeta a desarrollo. Como hemos señalado en alguna ocasión, entre la capacidad o aptitud y el talento o competencia, están los catalizadores ambientales e intrapersonales, en nomenclatura de Gagné. Dicho en otros términos, entre las capacidades naturales y las sistemáticamente desarrolladas está la educación, la intervención educativa si se quiere, de manera que a la capacidad han de asociarse un buen número de variables psicosociales, maleables, en ocasiones denominadas de modo genérico *soft skills* (o *core skills*), que han de ser responsables, junto con la práctica deliberada, el trabajo y el esfuerzo, del florecimiento del talento. Así lo señalaba Pfeiffer (2012),

Además de la capacidad intelectual general, las capacidades específicas y un buen número de factores no intelectivos, contribuyen de manera decisiva a configurar una trayectoria de éxito en los jóvenes más capaces. La práctica deliberada contribuye a predecir el rendimiento experto en muy diversos dominios. (...) La propia experiencia confirma que el trabajo duro, la recompensa diferida, y la autodisciplina también son críticamente importantes, incluso entre los estudiantes más capaces (p. 6).

O como señalaron hace ya un tiempo Treffinger y Feldhusen (1996), los talentos emergen y crecen evolutivamente, y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. Es imperativo que

todos los que trabajan con jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable.

Luego si el talento no se expresa de manera espontánea, sino como una combinación de capacidad, entorno y trabajo, la identificación se vuelve imprescindible si pretendemos que los más capaces conviertan su potencial en rendimiento en el ámbito que fuere.

Identificación de los alumnos de alta capacidad: un problema acuciante

¿Es posible desarrollar lo que apenas son dudosas potencialidades y convertirlas en rendimiento sin una intervención educativa específica? Si la dotación fuera una cuestión de ser o no ser, de rasgo, la identificación no sería muy necesaria, ya que las personas vendrían determinadas en función de sus condiciones de nacimiento, algo que carece de sentido incluso plantear. Si el desarrollo del talento fuera espontáneo, o si la escuela en su intervención ordinaria ofreciese los mecanismos adecuados para desarrollar el potencial de todos los alumnos, la identificación sería innecesaria.

Dicho de otro modo,

si la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado [personalizado] a las necesidades de cada uno de los aprendices, la dotación no sería un problema educativo (...), sin embargo, es patente que la escuela y los programas que en ella se desarrollan dista mucho de adaptarse a las necesidades de todos los educandos. (Tourón y Reyero, 2002, p. 311). El que alumnos diferentes sometidos al efecto de un mismo programa educativo o currículo, no obtengan resultados diferentes, nos pone en la pista de que las diferencias constituyen un problema educativo que acaba uniformando a los que son diversos.

Es un error, casi universalizado, de los sistemas educativos el ligar ‘desarrollo educativo’ y ‘edad’, para organizar los grupos de alumnos en función de la última, olvidando las diferencias que se producen en el desarrollo de las personas.

¿Qué es un niño precoz si no?, ¿qué decir de las diferencias en el ritmo de aprendizaje? Los sistemas educativos tienen que promover la excelencia, no asegurar mínimos. Esto quiere decir que es preciso establecer procedimientos de búsqueda sistemáticos y regulares que, vinculados de modo adecuado a programas educativos diversos, permitan identificar a todos aquellos posibles alumnos que por sus características personales no van a ser adecuadamente estimulados por los programas regulares. Esta política nos llevaría a una promoción activa y decidida de todo tipo de talentos (Tourón y Reyero, 2002, p. 312).

De acuerdo con cifras ofrecidas por el propio Ministerio de Educación, es posible comprobar que, dependiendo de las regiones, más del 90% de los alumnos más capaces están sin ni siquiera detectar. Si esto es así, poco podemos esperar del desarrollo de su talento de acuerdo con lo que va dicho.

Características de un proceso de identificación

La literatura sobre identificación y las características que debe reunir este proceso es abundantísima (p. e. Clark, 1992; Feldhusen y Baska, 1985; Feldhusen y Jarwan, 1993; Hagen, 1980; Piirto, 1999; Tannenbaum, 1983; Pfeiffer, 2015; Renzulli y Geasser, 2015; Lubinski; Benbow, y Kell, 2014, entre otros muchos). Las propuestas son complementarias y deben ser coherentes con dos aspectos: el concepto o enfoque de la dotación que se adopte y las características de los programas que se ofrezcan para su desarrollo. Es particularmente interesante el trabajo de Renzulli y Geasser (2015) sobre el establecimiento de un sistema multicriterial de identificación, en el que se incluye su conocido modelo de puerta giratoria, sobre el que ya escribieron Tourón y cols. (1998). Aunque es quizá, el *Talent Search*, al que nos referiremos enseguida, el modelo más difundido en la literatura y práctica educativa, aunque muy ignorado en nuestro entorno.

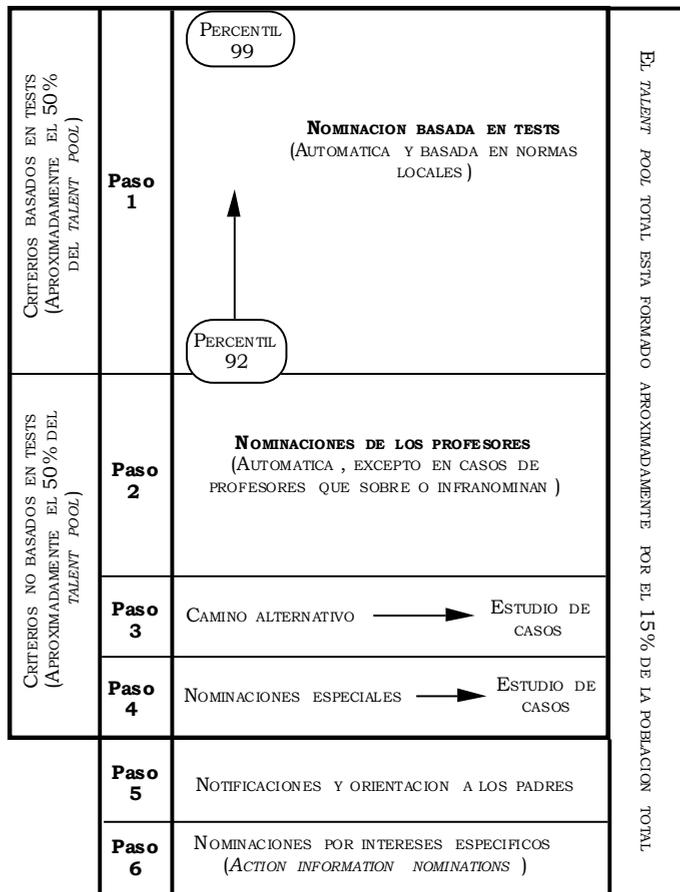


Figura 1. Revolving Door Identification Model de Renzulli (tomado de Tourón y cols. 1998)

También es muy recomendable para el lector interesado el libro, traducido al castellano, de Pfeiffer (2017), dedicado a la identificación y evaluación del alumnado con alta capacidad. Sin duda la referencia actualmente más autorizada en nuestra lengua.

El *National Report on Identification: Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth* (Richert, S., Alvino, J., y McDonnel, R., 1982) resume las características que debe reunir cualquier proceso de identificación del siguiente modo: los intereses de todos los alumnos deben ser prioridad de todo el proceso (*advocacy*); los procedimientos que se empleen han de basarse en las mejores evidencias de investigación disponibles (*defensibility*); se debe buscar la equidad para evitar que ningún alumno sea excluido equivocadamente o por razones espurias ajenas al proceso (*equity*); se recomienda utilizar un enfoque amplio (*pluralism*) y, finalmente, debe procurarse que el mayor número de alumnos sean identificados y atendidos (*comprehensiveness*). Puede ser interesante para el lector revisar también el trabajo posterior de Richert (1991) sobre este particular.

Si hubiésemos de resumir, podríamos decir que se han propuesto dos grandes modelos de identificación, el de puerta giratoria, que es el modelo que enlaza con la propuesta de los tres anillos de Renzulli y el *Talent Search*. Sobre el primero, que aquí no trataremos por razones de espacio (lo representamos en la figura 1 a título informativo), pueden consultarse Tourón y cols. (1998), Tourón y Reyero (2002) o los recientes trabajos de su autor, en particular Renzulli y Geasser (2015).

El Talent Search⁷: la importancia del out of level

Este modelo que, sin duda, es el que tiene mayor investigación tras de sí, fue promovido por Stanley a finales de los años 60 (Cf. Stanley, 2005). Al principio sus ideas fueron consideradas algo descabelladas, hoy en día son cientos de miles los alumnos identificados con arreglo a este modelo cada año y los *Talent Search* han venido a representar una auténtica revolución en la educación de los alumnos más capaces (Cf. Colangelo, Assouline y Gross, 2004).

El primer *Talent Search* se llevó a cabo en 1972 con 450 alumnos del área metropolitana de Baltimore⁸. Se pretendía identificar a jóvenes “que razonaban extraordinariamente bien en Matemáticas” a una edad temprana y que, por tanto, precisaban de una planificación educativa que atendiese a su competencia antes que a su edad. El interés inicial por la dimensión cuantitativo-matemática se amplió al área verbal. La capacidad de predicción de ambas áreas para el desarrollo del potencial académico de los jóvenes se ha puesto de manifiesto en múltiples estudios (ver p. e. Benbow, 1992).

El problema educativo de los alumnos más capaces en la escuela se hace patente cuando se aprecia que estudiantes que son distintos en sus capacidades, velocidad de aprendizaje, motivación e intereses, etc., no obtienen resultados distintos a los de sus compañeros de edad cuando están bajo la influencia de un mismo currículo, igual para

7 Puede accederse a una amplia selección de entradas del blog del autor, relativas al *Talent Search* y sus principios, desde este enlace: <https://www.javiertouron.es/?s=Talent+Search>. También desde <https://www.javiertouron.es/javier-touron/> puede accederse a una amplia bibliografía del autor sobre el tema.

8 Pueden encontrarse descripciones detalladas en castellano en Tourón (2004) o en Reyero y Tourón (2003).

todos, desarrollado a la misma velocidad y con el mismo nivel de profundidad y amplitud para todos. Se hace patente así la necesidad de una educación diferenciada que les permita optimizar el desarrollo de su potencial. O recibir un nivel de reto que está a la altura de su potencial. En caso contrario su potencial no se desarrollará óptimamente.

En la figura 2 se resume el proceso de identificación bajo los principios del *Talent search*, en particular respecto a la medida de las capacidades verbales y cuantitativas (Tourón, 2004). Los alumnos que son evaluados con tests generalmente curriculares (que miden lo que deben saber y saber hacer en cada materia y edad los estudiantes) (fase *'in level'*) y obtienen en los mismos puntuaciones que les sitúan en el 5% superior respecto a sus compañeros de edad, pueden presentar entre ellos grandes diferencias de capacidad y dominio. Stanley conociendo de manera directa la gran capacidad para manejarse con currículos muy por encima de los que les corresponderían por edad a estos alumnos, lanzó la hipótesis de que también podrían hacerlo con tests desarrollados para alumnos mayores. Así, y aprovechando las facilidades de los sistemas de evaluación del sistema norteamericano, aplicó el SAT (*Scholastic Assessment Test*) a estos alumnos que comparados con sus compañeros rendían de manera sobresaliente.

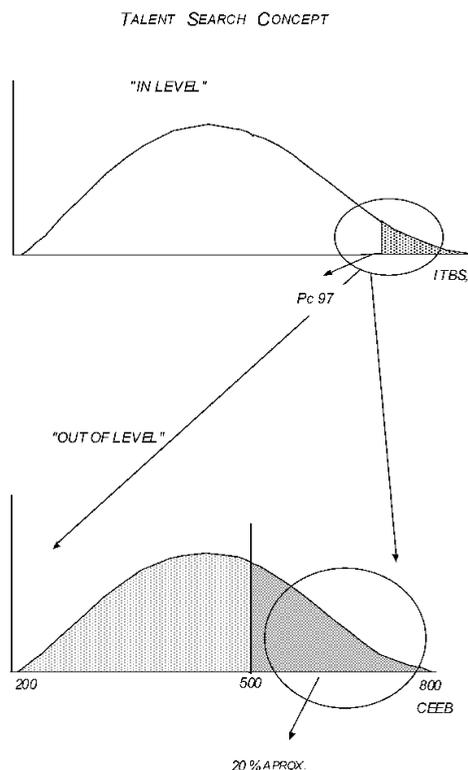


Figura 2. El modelo de identificación Talent Search original de Julian Stanley

Así, se establece esta segunda fase, en la que los estudiantes son evaluados con tests como el mencionado SAT o el ACT (*American College Testing*). En síntesis, se ve que los alumnos que en la fase *in level* obtienen puntuaciones como se ha señalado, al menos en torno al 20% de ellos igualan, o mejoran, las puntuaciones de los estudiantes que acceden a la universidad (varios años mayores que ellos). Esta pauta se viene repitiendo desde hace más de treinta años en todos los *talent searches* que se llevan a cabo. Resultados de la aplicación de este modelo en España pueden verse en Tourón; Tourón y Silvero (2005) o en Tourón y Tourón (2016).

No podemos tratar esta cuestión con extensión aquí, pero el lector puede consultar los trabajos de Barnett y Gilheany (1996), para una experiencia similar en Irlanda; Barnett y Corazza, (1993); Goldstein, Stocking y Godfrey, (1999); hay descripciones más o menos detalladas en las obras de Stanley y Benbow, (1981, 1982, 1983, 1986), entre otras muchas. Los trabajos del autor citados también dan cuenta con cierto detalle del análisis del *talent search* y de su carácter universal o transcultural si se quiere decir así.

Podríamos preguntarnos ¿por qué es preciso hacer una medición fuera de nivel? La respuesta es simple: es preciso saber cuál es el grado de capacidad o talento de un alumno dado para poder planificar su itinerario de aprendizaje. Ordinariamente más capacidad implica más velocidad de aprendizaje. Esto es coherente con un enfoque evolutivo del desarrollo del talento, como se señaló al principio.

Así pues, debería considerarse la necesidad de re-evaluar a los alumnos que obtienen puntuaciones elevadas al ser comparados con otros estudiantes de su edad, para mitigar o eliminar el posible efecto de techo de las pruebas que se empleen. Será, además, el único modo de establecer las diferencias reales que existen también entre los más capaces y ofrecerles la posibilidad de tener un itinerario educativo que los lleve a realizar todo su potencial (ver Clynes, 2016). (Para un análisis detallado del 'out of level' en España ver Tourón y Tourón, 2016).

Discusión y conclusiones

La conceptualización de la alta capacidad ha sufrido una evidente evolución en el último siglo. Desde su identificación con un valor alto de CI en una prueba apropiada, pasando por un acercamiento a los modos de ser de alta capacidad, al considerar las aptitudes diferenciales, hasta imbricar la capacidad o aptitud con el entorno, las oportunidades educativas y un sinfín de variables psicosociales o catalizadores personales y ambientales. De este modo las capacidades, no solo las cognitivas, se entienden en proceso de desarrollo si se dan las circunstancias oportunas, la intervención educativa adecuada. Hoy en día se promueve la importancia de identificar las necesidades educativas de cada escolar para poder ofrecerle la respuesta educativa oportuna, que haga que sus capacidades potenciales se conviertan en rendimiento.

Tenemos que ser capaces de construir dentro de la escuela 'carriles para vehículos rápidos', del mismo modo que tenemos carriles para alumnos más lentos (adaptaciones curriculares, profesores de apoyo, etc.). Los profesores tienen

que recibir la formación adecuada para que sean capaces de adaptar, al menos, estos cuatro parámetros: profundidad, complejidad, amplitud y velocidad, en planes tan individualizados como sea posible (Tourón, 2012, p. 193).

Este argumento llevado al extremo hará que la escuela sea verdaderamente personalizada y que cada estudiante logre que sus capacidades, pocas o muchas, lleguen a su óptimo desarrollo, haciéndolos verdaderamente competentes.

El establecimiento de una adecuada conceptualización sobre los alumnos más capaces que contemple de manera esencial la dimensión evolutiva, más allá del enfoque del rasgo o atributo estable e inmutable o puntos de corte basados en el CI que determinen 'quien es' y 'quién no es', parece esencial ya que, de otro modo, no se podrá establecer un procedimiento de identificación coherente y, por ello, de intervención.

Las escuelas actuales están muy centradas en la edad como criterio de agrupamiento y en la tarea del profesor como agente principal del proceso de enseñanza. Es preciso que se contemplen de modo más adecuado las diferencias de capacidad, intereses, motivaciones y competencias de los estudiantes, convirtiendo las escuelas en ámbitos de desarrollo del talento, a través de un aprendizaje tan personalizado como sea posible⁹. Hoy en día las tecnologías digitales hacen alcanzable este aparente imposible, haciendo realidad lo que significa una verdadera educación basada en competencias y orientada al dominio¹⁰.

Es preciso, para ello, que cada escuela evalúe de manera periódica a todos sus escolares en, al menos tres dimensiones: aptitudes, competencias y *soft skills* o variables psicosociales, catalizadoras del aprendizaje y la productividad. Naturalmente para ello es preciso formación de los profesores, pero actualmente está disponible formación de calidad desde diversas Universidades¹¹.

Somos conscientes de que simplemente se ha 'sobrevolado' por un tema tan importante para la justicia y el desarrollo social y que queda por tratar aquí la cuestión, no menor, de la intervención educativa. Podemos remitir al lector a varias listas de contenido sobre estos asuntos¹².

9 Las cifras oficiales de alumnos de alta capacidad intelectual (otros tipos ni se consideran) en España son preocupantes pues si bien hay diferencias entre comunidades, un 98% de los alumnos está sin identificar. Puede verse al respecto: <https://www.javiertouron.es/la-identificacion-no-es-una-necesidad/>

10 Sobre estos dos asuntos se puede ver:

<https://www.javiertouron.es/educacion-basada-en-competencias-y-aprendizaje-personalizado/>

<https://www.javiertouron.es/ensenar-y-aprender-para-el-dominio-o/>

11 A modo de ejemplo: <https://www.unir.net/educacion/curso-altas-capacidades-intelectuales/549201758643/>

12 Desde los siguientes enlaces se puede acceder a listas digitales de contenido sobre los temas no tratados en este artículo:

<https://www.pearltrees.com/escuelaunir/estrategias-intervencion/id20231629#1041>

<https://www.pearltrees.com/escuelaunir/aceleracion-estrategia/id20231807#1397>

<https://www.pearltrees.com/escuelaunir/agrupamiento-rendimiento/id20235527#1065>

Referencias

- Barnett, L. B. y Corazza, L. (1993). Identification of Mathematical Talent and Programmatic Efforts to Facilitate Development of Talent. *European Journal for High Ability*, 4, 48-61.
- Barnett, L. B. y Gilheany, S. (1996). The CTY Talent Search: International Applicability and practice in Ireland. *High Ability Studies*, 7(2), 179-191.
- Benbow, C. P. (1992). Academic Achievement in Mathematics and Science of Students between Ages 13 and 23: Are there Differences among Students in the Top one Percent of Mathematical Ability? *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 51-61.
- Clark, B. (1992): *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School* (4ª Ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clynes, T. (2016). How to raise a genius: lessons from a 45-year study of super-smart children. *Nature*, 537, 152-155. doi:10.1038/537152a. Recuperado de <https://www.nature.com/news/how-to-raise-a-genius-lessons-from-a-45-year-study-of-super-smart-children-1.20537>
- Colangelo, N. y Davis, G. A. (Eds) (2002). *Handbook of Gifted Education* (3rd Ed.). Boston: Allying & Bacon.
- Colangelo, N., Assouline, S. y Gross, M. (2004). *A Nation Deceived: how schools hold back America's brightest students. The Templeton National Report on Acceleration*. Iowa City: IA, University of Iowa. Recuperado de: <http://www.nationdeceived.org>
- De Haan, R. y Havighurst, R. (1957). *Educating Gifted Children*. Chicago: University of Chicago Press.
- De la Orden, A. (1975). El agrupamiento de los alumnos: estudio crítico. ICE de la Universidad Complutense: Instituto de Pedagogía del CSIC.
- Feldhusen, J. F. y Baska, L. (1985). Identification and Assessment of the Gifted and Talented. En J. F. Feldhusen (Ed.). *Toward Excellence in Gifted Education* (pp. 70-94). Denver: Love.
- Feldhusen, J. F. y Harwan, F. A. (1993). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. En K. A. Heller; F. J. Mönks y A. H. Pasow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.271-282). Oxford: Pergamon Press.
- Feldman, D. H. (1992). Has There Been a Paradigm Shift in Gifted Education? En N. Colangelo, S. G. Assouline, y D. L. Ambroson (Eds.). *Talent Development: Proceedings From the 1991 Henry B. and Jocelin Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp.89-94). New York: Trillium Press.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento. *Revista de Educación*, 368, 66-91.
- García Hoz, V. (1975). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- Goldstein, D., Stocking, V. B. y Godfrey, J. J. (1999). What We've Learned from Talent Search Research. En Colangelo, N. y Assouline, S. G. (Ed.). *Talent Development III. Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 143-152). Scottsdale, Arizona: Gifted Psychology Press.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hagen, E. (1980). *Identification of the Gifted*. New York: Teachers College Press.

- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R. y Sternberg, R. (2000). *International Handbook on Giftedness and Talent*. (2nd Ed). Oxford: Pergamon
- Hollingworth, L. S. (1929). *Gifted Children. Their Nature and Nurture*. New York: The Macmillan Company
- Jackson, N. E. y Butterfield, E. C. (1986). A Conception of Giftedness Designed to Promote Research. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp.151-181). New York: Cambridge University Press
- Jiménez, C. (Coord.) (1998). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Jiménez, C. y González Galán, A. (2011). *Pedagogía Diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- López López, E., Tourón, J. y González Galán, M. A. (1991). Hacia una Pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2(1), 83-92.
- Lubinski, D., Benbow, C. P. y Kell, H. J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25 (12), 2217-2232. doi:10.1177/0956797614551371
- Mönks, F.J. y Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Nijmegen: Radboud University. Recuperado de: https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Education_in_21_European_Countries_Inventory_and_Perspective_2005_.pdf
- NAGC (2019). *A Brief History of Gifted Education*. Recuperado de: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297
- Pfeiffer, S. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. doi: 10.1177/0734282911428192.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. La Rioja: UNIR Editorial.
- Piirto, J. (1999). *Talented Children and Adults. Their Development and Education* (2^a Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.
- Richert, E. S. (1991). Rampant Problems and Promising Practices in Identification. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (pp. 75-88). Boston: Allyn and Bacon.
- Richert, E. S.; Alvino, J. J. y McDonnel, R. C. (1982). *National Report on Identification: Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*. New Jersey: A Product of the Educational Information and Resource Center.
- Shavinina, L. (Ed.) (2009). *International Handbook on Giftedness*. The Netherlands: Springer Verlag.
- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1982). Educating Mathematically Precocious Youths: Twelve Policy Recommendations. *Educational Researcher*, 11, 4-9.

- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1983). SMPY's First Decade: Ten Years of Posing Problems and Solving Them. *Journal of Special Education*, 17(1), 11-25.
- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1986). Youths Who Reason Exceptionally Well Mathematically. En R. J. Sternberg, y J.E. Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (pp. 20-37). New York: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. doi:10.1177/1529100611418056.
- Tannembaun, A. J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En Jiménez, C. *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Madrid: Pearson. pp. 369-400.
- Tourón, J. (2012). ¿Superdotación o alta capacidad? Entrada de blog: <https://www.javiertouron.es/superdotacion-o-alta-capacidad/>
- Tourón, J. y Reyero, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón*, 54 (2), 311-338
- Tourón, J. y Reyero, M. (2001). The Talent Search Model and acceleration: What the research tells us? *Educating Able Children*, 5(2), 18-35.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2002). The Implementation of the Talent Search Concept in Spain. *NATO Science Series*, 47, 63-76.
- Tourón, J. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature. *Talent Development and Excellence*, 3(2), 187-202.
- Tourón, J. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro Morera (Coord.). *Elogio a la Pedagogía Científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 187-230). Madrid: Autor Editor.
- Tourón, J. y Tourón, M. (2016). Identification of Verbal and Mathematical Talent: The Relevance of 'Out of Level' Measurement. *Anales de Psicología*, 32(3), 638-651.
- Tourón, J., Réparaz, Ch. y Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotação*, 7, 7-30.
- Tourón, J.; Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). *La Superdotación Intelectual: Modelos, Identificación y Estrategias Educativas*. Pamplona: EUNSA.
- Tourón, J., Tourón, M. y Silvero, M. (2005). The Center for Talented Youth Spain: An Initiative to Serve Highly Able Students. *High Ability Studies*, 16(1), 121-135.
- Treffinger, D. J. (1991). Future Goals and Directions. En Colangelo N. y Davis, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Treffinger, D. J. y Feldhusen, J. F. (1996). Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181-193.
- Vázquez Gómez, G. (1981). Apuntes biográficos de la ciencia. *Revista Española de Pedagogía*, 39(153), 9-36.

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2019.

Fecha de revisión: 14 de octubre de 2019.

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2019.

The Potential, Limitations and Evaluation of Education Networks in a Monocentric System

Potencial, Limitaciones y Evaluación de las Redes Escolares en un Sistema Monocéntrico

Joe O'Hara, Martin Brown, Gerry McNamara and Paddy Shevlin

EQI, the Centre for Evaluation, Quality and Inspection, DCU Institute of Education, Ireland

Abstract

In almost all education systems, there has been an increasingly incentivised drive to establish and promote local education networks. In the case of Ireland, funded education networks referred to as 'education clusters' have been set up to allow schools to collaborate to increase innovation capacity as well as enhance the return on educational investment through economies of scale. While commendable in theory, there is nevertheless, limited evidence relating to the priorities of these networks as perceived by those who are at the core of them, namely teachers. There is also limited research relating to who should be involved in setting evaluation methodologies and standards for the network. As such, using Ireland as a case example, our study was guided by three interconnected questions; what should the priorities of education networks be, what are the benefits and challenges for such priorities and who should be involved in the development of evaluation methodologies and standards?

Findings, many of which we suggest have considerable relevance to most education systems, reveal that, while in theory, although the appeal of education networks in the form of enhanced professional capital is evident, there are still many issues that need to be resolved to enable such networks to deliver on their theoretical possibilities. These include the limitations of reciprocity among network members and the need for facilitated supports to moderate the competitive nature of schools in a network, allowing for competitive collaboration to occur. Importantly,

Correspondencia: Joe O'Hara, joe.ohara@dcu.ie, EQI, the Centre for Evaluation, Quality and Inspection, DCU Institute of Education, Dublin, 9, Ireland.

in this research a significant majority of school principals did not see or were not favourable to the idea of education networks being used for cost reductions through economies of scale.

Keywords: Governance; School Networks; Evaluation Standards; Professional Capital.

Resumen

En casi todos los sistemas educativos cada vez se incentiva más el interés por establecer y promover redes educativas locales. En el caso de Irlanda, se han establecido redes educativas financiadas conocidas como 'education clusters' fomentar la colaboración entre centros educativos con el objetivo de mejorar su capacidad innovadora, así como la rentabilidad de la inversión educativa a través de economías de escala. Aunque este enfoque es meritorio en teoría, existen limitadas evidencias acerca de cómo los integrantes de estas redes perciben sus prioridades. También existen pocas investigaciones sobre quién debería delimitar las metodologías y estándares de evaluación para las redes. Así, nuestro estudio está guiado por tres cuestiones interconectadas, respondidas utilizando el caso irlandés como ejemplo: cuáles deberían ser las prioridades de la red, cuáles son los beneficios y retos de dichas prioridades, y quién debería implicarse en el desarrollo de su evaluación.

Los hallazgos revelan que, aunque en teoría los beneficios de las redes educativas relacionados con la mejora del capital profesional son evidentes, todavía hay muchas cuestiones que resolver para conseguir que las redes sean capaces de generar dichos beneficios. Estas incluyen las limitaciones de la reciprocidad entre los miembros de las redes y la necesidad de apoyos para moderar la naturaleza competitiva de los centros educativos dentro de una red, permitiendo de esta manera la existencia de una colaboración competitiva. En esta investigación, una mayoría significativa de directores de centro no estaban de acuerdo con la idea de utilizar las redes educativas como un mecanismo de reducción de costes a través de las economías de escala.

Palabras clave: Gestión; Redes Escolares; Estándares de Evaluación; Capital Profesional.

Introduction

In almost all education systems, there has been an increasingly incentivised drive to establish and promote local education networks (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2015). The overarching imperative for the creation of such networks is that there are limitations to centralised, hierarchical command and control systems that are unable to respond to or cope with the increasingly complex demands of education (OECD, 2012). The appeal of education networks is frequently based on several overlapping concepts. At a local level, networks have the potential to catalyse improvement for those schools which require further innovation (Smith & Wohlstetter, 2001) and which do not have the capacity to improve if working in isolation (Wohlstetter, Malloy, Chau, & Polhemus, 2003). Networks are appealing as they can potentially allow for the efficient use of human and physical resources in a geographical location (Ehren & Godfrey, 2017). Finally, the collective mass of such networks can act as a catalyst for innovation and change, not only in schools and local communities but also, it is suggested, in entire education systems (Barber, Chijioke, & Mourshed, 2010; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). In other words, networks have the potential to collectively enhance the 'social', 'human' and 'decisional' dimensions of

what Hargreaves and Fullan (2012) refer to as ‘professional capital’. They also have the potential to reduce the costs associated with educational provision through economies of scale (Department of Education and Skills [DES], 2018a).

These ideas are consistent with influential theories known collectively as ‘new public governance’ (Morgan & Cook, 2015), and in consequence a significant volume of education networks have emerged in countries throughout Europe and elsewhere (Azorín, & Muijs, 2017). In the case of the Netherlands, for example, education networks have been established to allow special and mainstream schools to work together to provide an inclusive education (Janssens & Ehren, 2016). They have also been set up in areas such as Barcelona in Spain to reduce student absenteeism (Díaz-Gibson, Civís, Daly, Longás, & Riera, 2017). Further afield, in Chile, school improvement networks have been set up throughout the country for school principals and administrators to share best practice and strategies for improvement (González, Pino, & Ahumada, 2017). There are many other reported examples of education networks that have been established in other contexts, with varying evaluation standards and governance structures but with similar objectives (Hargreaves, & Fullan, 2012; Lieberman, & McLaughlin, 1992; McCormick, Fox, Carmichael, & Procter, 2010).

In parallel, a constant theme throughout the often critical discourse of research into education networks is that the quality of outcomes derived from being part of a network initiative varies considerably and at times, it is challenging to ascertain if there has been any discernible improvements in student outcomes at all. In the case of the Netherlands for example, Prenger, Poortman, & Handelzalts (2018) in their analysis of education networks found that there were only ‘moderately positive effects on teachers’ perceived satisfaction; the knowledge, skills, and attitude developed; and their application to practice’ (p.1). Chapman’s (2008) analysis of the relationship between 80 education networks and school improvement in England determined that there was no substantial gain in examination performance by those schools involved in the study. However, that research did suggest that there were a number of positive effects created by being part of the network, for example building capacity for school improvement, although the extent to which this occurred varied considerably. Similarly, the Sammons, Mujtaba, Earl, & Gu (2007) analysis of the Network Learning Communities (NLC) initiative in England concluded that ‘while some schools and networks have shown marked improvement across a range of outcomes, the findings indicated that there is no overall NLC effect on attainment outcomes; rather, there is considerable variation at the school level within and between networks’ (p.213).

Other research has tended to greater positivity about network outcomes such as enhanced inclusion (Chapman & Hadfield, 2010), peer learning (Muijs, West & Ainscow, 2010) and increased innovation capacity (Glazer & Peurach, 2013). In the case of West Belfast in Northern Ireland, for example, there was a clear impact in the form of better transition arrangements from primary to post-primary schools as well as enhanced decision making to improve out of school supports (Brown, McNamara & O’Hara, 2015). Hargreaves and Fullan (2012), present another promising example of the potential for school networks describing how Shanghai China has become one of the highest performing countries in the PISA/OECD literacy test scores and arguing that ‘one of the ways they did this was to pair high-capacity schools with lower capacity schools and enable

them to work together in a non-judgmental relationship' (p.142). By and large these researchers are in agreement that the success of networks occurs when they are carefully designed and based on previously described conditions for effective networks that have been reported in the literature. These include attention to the evaluation capacity and standards of the network (Brown et al., 2015); goal consensus (Provan & Kenis, 2008), purpose and identity (Chapman & Hadfield, 2010; Provan & Kenis, 2008); reciprocity (Mooleenaar, 2010); and trust (Chapman & Hadfield, 2009; Daly & Finnigan, 2012).

Despite the considerable research reported above it is noteworthy that there is limited research relating to the perceptions and priorities of those who are, as it were, are at the receiving end of this new mode of governance, namely teachers. This is in part because, in many education systems, government-funded networks are limited to system-level priorities. In the case of Ireland for example, the more recently funded school networks initiative referred to as 'education clusters' finances schools to form collaborative networks which, in order to receive funding, are required to focus on government and transnational education priorities such as digital learning and STEM education (DES, 2018a).

In consequence this research, using Ireland as a case example, focussed on the views of schools and teachers regarding the possibilities and limitations of networking as perceived from their vantage point. The study was guided by a number of interconnected questions; what should the priorities of education networks be, what are the benefits and challenges for such priorities and who should be involved in the development of evaluation methodologies and standards for networks? To answer these questions, a sequential mixed-methods study (Creswell & Clark, 2017) was carried out with a sample of post-primary school principals in Ireland. Data collection consisted of an electronic survey that was designed and subsequently sent to a proportionate sample of primary and post-primary school principals in Ireland. This was followed by a series of one-hour semi-structured interviews with principals from the various school types and regions in the Irish education system. Finally, data sets were converged to form an overall interpretation of the study.

The first part of this paper will offer an analysis of the rise of education networks in Ireland and how networks are increasingly perceived as a core instrument for innovation and change within the Irish education system. The second part of the paper describes the research design that was used in the study. Next, the presentation and analysis of research findings are described. Finally, the paper concludes with an overall interpretation of the previous stages of the research and discusses how the findings derived from this study have wider implications for policy reform at both a national and international level.

The rise of Education Networks in Ireland

As with most education systems, various government-funded education networks exist in Ireland. For example, the Department of Education has provided funding to a number of subject association networks in Ireland (DES, 2018b). The remit of such groups is not for local networks of schools to collaborate and evaluate an aspect of educational provision in an area, but rather 'to support the work of Teachers' Groups

and Associations (TGAs) which afford Continuing Professional Development (CPD) and professional peer support.’ (Teacher Professional Networks, 2017).

Recently however, and perhaps surprisingly because of Ireland’s highly centralised governance structures (OECD, 2019) education networks, referred to as ‘local education clusters’, have been established through a process of incentivised participation between schools in geographical education regions throughout Ireland (Department for Education and Skills, 2018). The purpose of these networks is similar to those of other established education networks in Europe, namely ‘to improve student outcomes by sharing best practice and school improvement experiences, foster collaborative in and out-of-hours initiatives, staff peer mentoring and leadership, and cost reductions through economies of scale’ (Government of Ireland, 2018). As stated by the Minister for Education at the launch of the initiative ‘never before have schools been funded to work together on innovative solutions and given the freedom to experiment with new projects to see what works and what doesn’t’. (DES, 2018a).

The operation and implementation of Local Education Clusters in Ireland

The overarching objective of education clusters is that ‘it allows them to work together, in some cases with higher education institutions and enterprise, and experiment to find creative solutions to complex problems. Successful approaches can then be shared across the school sector’ (DES, 2018a).

Local education clusters are required to focus on specific themes that are decided by the DES such as school leadership, STEM and digital learning (DES, 2018a). In the case of leadership the aims of the scheme are very similar to those of education networks in other jurisdictions such as the Area Learning Community in West Belfast (Brown et al., 2015) including ‘strengthening school planning’ and ‘enabling schools to engage with the community and foster external partnerships’ (Centre for School Leadership, 2018a). To receive funding, a group of schools is required to make a joint application detailing the project aims and the implementation and roles and responsibilities of the education cluster. The application also requires the cluster of schools to detail the project schedule, outcomes and deliverables as well as describing how the project will be evaluated and monitored (Centre for School Leadership, 2018b). Applications are then adjudicated on, using selection criteria, by a panel consisting of members of the Department of Education and Skills, the Centre for School Leadership, Education Centre Directors, and Third Level, Business/ Industry (Centre for School Leadership, 2018c). A maximum of two projects per education region is then selected to receive funding. If two applications receive the same mark, priority is given to those schools who have Disadvantaged School (DEIS) status. Similar application and selection procedures also exist for thematic clusters such as digital, STEM and creative learning clusters. Commendably, to ensure the success of the cluster, a number of stakeholders with specific supportive roles and responsibilities are also involved in the operations of the cluster such as a cluster coordinator, a facilitator, and where appropriate, personnel from Third level and Business. Other stakeholders, such as the Department of Education and Skills (DES) also have specific roles such as the evaluation of each project.

Evaluation of Local Clusters in Ireland

A local education cluster is defined as 'a collection of between three and six schools which will collaborate in the design, delivery, evaluation and dissemination of the outcomes of these innovative projects' (Centre for School Leadership, 2018a). Surprisingly, given the above definition, which refers to evaluation, there is limited information relating to how these networks are to be evaluated. The application form for cluster funding merely asks applicants to provide a description of 'the cluster plans for how the project will be evaluated' (2018c). As regards, external evaluation of education clusters, while it is mentioned that the project will be externally evaluated no detailed description of what evaluation methodologies and standards will be used is outlined (2018d).

In addition, the description of the scheme only states that:

- The pilot scheme will be subject to an external evaluation, which will require the active participation of all cluster members. The evaluation will run for the project duration, with a report expected to issue by July 2020 (p.2)
- The Department is keen to learn from the project. To that end, participating schools will be expected to report regularly to the Department on progress made using a self-evaluation process (p.2)
- The project plan should include: a proposed evaluation and assessment model for the project, during (monitoring) and on completion (p.4)

The lack of clearly defined evaluation methodologies and standards is perhaps not surprising given that education networks are customarily associated with voluntarism. As Provan & Kenis (2008) suggest, 'a common assumption is that, since networks are collaborative arrangements, governance, which implies hierarchy and control, is inappropriate' (p,230). There is also, apart from the Erasmus+ PINS project, limited research relating to how the quality of network activities can be evaluated. Because of the complexity and voluntary nature of networks, evaluation research has in the main, tended to focus on individual schools (see, for example, Brown, McNamara, O'Hara, O'Brien & Faddar, 2018; Ehren et al., 2013; McNamara & O'Hara, 2012). However, Brown et al., (2015), among others advise that there needs to be clearly agreed network priorities, and clearly defined evaluation methodologies and standards, prior to the initiation of education networks. Otherwise, as has been the case with many education network initiatives, the quality of outcomes derived from education networks is diminished. The presentation and analysis section of this research addresses these issues.

Method

Objectives

Using a mixed-methods research design (Creswell & Clark, 2017), the overarching objective of this study was to ascertain, as perceived by school principals, what the priorities of education networks should be as well as the benefits, challenges, methodologies and standards for the initiation and implementation of such networks.

Population and Sample

This population and sample size consisted of two distinct groupings. Phase one of the research consisted of a review of the literature on education networks as summarised in the preceding sections of this study. Phase two of the research consisted of the distribution of a localised survey instrument that was developed as part of the Erasmus+ PINS project. The survey was distributed to a proportionate sample of primary and post-primary schools in Ireland based on geographical location and school type. The combined sample size was 335, representing approximately 10% of the total population of primary mainstream, special and post-primary schools in Ireland. Phase 3, of the research, consisted of a series of semi-structured interviews with a representative sample ($n=20$) of principals based on (1) the school level (Primary, Post Primary); (2) the type of primary and post-primary school (Mainstream, Special, Secondary, Vocational and Community Comprehensive); (3) the location of the school (Rural, Urban).

Procedure and Analysis

The first step of phase two of the research involved the localisation of the PINS survey instrument to the context of the Irish Education system. The first section of the survey required participants to answer a series of open-ended questions relating to the benefits, challenges, resource requirements and priorities of education clusters. The second section of the survey consisted of a series of ordinal bipolar response items (Not a priority, Low priority, Medium priority, High priority, Essential priority) that required participants to rate the priorities of education clusters. The final section of the survey required participants to rate what stakeholders should be involved in setting evaluation methodologies and standards. Each of these items received a score of 1, 2, 3, 4, 5, for each response alternative. The second phase of the study consisted of a series of semi-structured interviews with a representative sample of principals. Analysis of ordinal response items was carried out using parametric and non-parametric statistical techniques. Analysis of open-ended questions derived from the survey and the semi-structured interviews employed Miles & Huberman's (1994) 'Components of Data Analysis: Interactive Model'.

Results

This section provides an analysis of research findings related to the priorities of being part of a network as perceived by school principals in Ireland. The first section describes the priorities of the network in terms of enhancing 'human capital'. This is followed by school principals' perceptions of the purpose of school networks as they relate to enhancing the 'social' and 'decisional' dimensions of professional capital. The penultimate section provides an analysis of principals' perceptions of school networks to enhance human and infrastructural resources. Finally, an analysis of principals' perceptions of who should be involved in setting evaluation standards of the network is described.

Priorities of School Networks to enhance Human Capital

In terms of the human capital derived from being part of a network and in line with Wenger's (1998, 2000) social theory of learning via communities of practice, a significant majority of principals (73%) who responded to the survey were of the view that schools learning from each other should be a high or essential priority of education networks (Table 1). Statements by two interview participants encapsulate the overarching benefits of being part of a network as perceived by nearly all interviewees, 'clusters are hugely beneficial for schools to learn from each other' and 'sharing and collaborating within schools is seen as essential. I believe that sharing across schools is also essential. We can learn from each other's successes and failures'.

Table 1

Priorities of the Networks to enhance Human Capital: Innovation and Improvement

Priority	Not a priority	Low Priority	Medium priority	High priority	Essential priority
To ensure that schools learn from each other	3.88%	5.60%	17.24%	31.90%	41.38%
	9	13	40	74	96
To ensure that strong schools support weak schools in improving	10.92%	19.21%	38.43%	24.89%	6.55%
	25	44	88	57	15

Interestingly this positive view had clear limits.' The idea of networks being for the purpose of strong schools supporting weak schools, as was the case with the school network initiative in Shanghai China, (Hargreaves & Fullan, 2012) was not strongly supported. Only a minority of principals (31%) were of the view that a high or essential priority of the network should relate to that of strong schools supporting weak schools. In effect, as stated by one principal, 'it is relatively easy to start initiatives such as this, but when the workload takes over it is hard to keep initiatives like this one current, so it has to be very useful for us'. Another principal stated, 'education clusters should be of like, or likeminded schools, not geographical. A lack of familiarity with reality is evident in the thinking'. The notion of reciprocity as being transactional as described by Mooleanaar (2010) should, according to some principals, be emphasized in the process of network planning to a greater extent than notions of strong schools supporting weak schools in improving.

Priorities of School Networks to enhance Social Capital

In terms of education network priorities being to enable staff to jointly develop and provide continuous professional development (CPD), almost 77% of those who responded to the survey were of the view that the development and provision of CPD should be a high or essential priority of the network (Table 2). According to

one participant, ‘we can learn so much from each other by joint learning’. Another participant was of the view that network members developing and providing CPD would allow for ‘quality CPD to suit school demographics’. Furthermore, participants were also of the view that the provision and development of CPD by members of the network would be more beneficial to schools in the network in comparison to externally provided CDP by as one participant put it, ‘some who haven’t been in a classroom for over a decade’. As an external CPD provider in Goodall, Day, Lindsay, Muijs, & Harris (2005) states: ‘It’s not a model of injecting expertise into the schools from outside but rather liberating the expertise that’s already there’ (p.87). Participants’ positive views on the benefits of network provided CPD was similar to that of teacher’s in Lawlor (2014). ‘This belief is rooted in teachers’ experience of external CPD seminars which, though designed to facilitate a meaningful experience for teachers, include similar information and key messages for all participants regardless of context. Thus, it is clear that the provision of network designed and delivered CPD is seen to be a real positive of the networking process.’ (p.227).

Table 2

Priorities of the Networks to enhance Social Capital: Continuous Professional Development

Priority	Not a priority	Low Priority	Medium priority	High priority	Essential priority
To jointly develop and provide continuous professional development for teachers	4.31%	4.31%	14.22%	34.48%	42.67%
	10	10	33	80	99

In terms of the priorities of networks to provide inclusive education, there were mixed views among participants. Only a small majority (52%) of principals were of the view that co-operation for the provision of inclusive education should be a high or essential priority of the network (Table 3). As stated by one positive participant, ‘this will break down barriers between different schools and patrons. It may also begin to break down some of the segregation currently taking place because of patrons and the notion of choice’. There were, however, conflicting views in this area. These views related not so much to the pervasive commitments of teachers to provide an inclusive education but rather, the contextual and societal challenges as they apply to the different school types that exist in Ireland. The following comments illustrate this point.

Our school is a DEIS (disadvantaged) school with excellent teachers and with excellent kids who have very difficult circumstances outside of school. I would be wary of asking my staff to get together with teachers in the [Name of School deleted] as there could be a chance that our far more inclusive work and better funding for dealing with disadvantage could be compromised).

Table 3

Priorities of the Networks to enhance Social Capital: Inclusive Education

Priority	Not a priority	Low Priority	Medium priority	High priority	Essential priority
To provide inclusive education	7.86%	10.04%	30.13%	33.62%	18.34%
	18	23	69	77	42

In terms of education networks for staff to jointly develop and offer curricula, almost 47% of those who responded to the survey were of the view that the development and offering of common curricula should be a high or essential priority of the network (Table 4). As stated by one participant, 'I'm not sure about developing curricula, but it's a good idea if we didn't have enough numbers to offer a subject'. Another participant stated:

Logistically I can see many challenges, but the development of short courses by a local network of schools on something like local studies or some other course that's meaningful to the schools in the town, now that would be very interesting for students and teachers, and they could learn a lot from each other. Again though, timetabling, getting teachers together, a lot of work is needed for this, and we'd need a lot of support for class cover, etc.

However, in keeping with previous statements relating to the competitive nature of schools in Ireland, some other principals were of the view that 'developing subjects together sounds great and all but not all schools want to share anything. We are all competing for students, so this network has to be beneficial for everyone and not weaken a school in any way'. Indeed, as stated by Katz & Earl (2007), 'determining a focus involves more than choosing a "good" idea or someone's pet initiative. Networked learning communities need to choose the "right" focus for the participating schools, given their particular context and history and what is known explicitly about innovations that are high leverage in fostering student learning' (p.3).

A minority of principals (43%) were also of the view that a high or essential priority of the network should be to develop joint assessments. According to one principal, 'it would increase the culture of witnessing good practice, trying out new assessment methodologies, learning to trust one's peers to evaluate one's teaching, being answerable to others'. Another principal stated, 'so we've moved into teachers assessing students work with the new Junior Cert [Lower Secondary level Curriculum], so I suppose teachers looking at how other teachers assess their students in other schools is a good idea'.

Conversely, and confirming the view of the OECD (2019) that 'the patterns for Ireland show very low levels of virtually all dimensions of local autonomy' (OECD 2019, p.69), a number of principals were of the view that teachers developing joint assessments in a network would be challenging given that, it is only since 2016 that teachers in Irish post-primary schools have been required to assess students course-based work for State examinations. The following comments illustrate this point. 'Yes, it is a good

idea, developing joint assessments, but they [teachers in a school] find it difficult to do this. Now doing it in a network of schools. I don't think that we are ready for this just yet'. Another principal stated, 'yes with AFL [Assessment for Learning] as schools can learn a lot from each other but no, not when it comes to marking students'.

Table 4

Priorities of the Networks to enhance Human Capital: Curriculum Development and Assessment

Priority	Not a priority	Low Priority	Medium priority	High priority	Essential priority
To jointly develop and offer curricula	13.48% 31	13.48% 31	26.09% 60	28.70% 66	18.26% 42
To develop joint assessments	11.95% 27	15.04% 34	29.20% 66	30.53% 69	13.27% 30

Priorities of School Networks to enhance Decisional Capital

Regarding utilising school networks to enhance decisional capital, almost 56% of those principals who responded to the survey were of the view that jointly evaluating an aspect of educational provision (e.g. literacy) in the area, should be a high or essential priority of the network. Similar perspectives relating to the priorities of a network to jointly develop an improvement plan for an aspect of educational provision were also offered (Table 5). According to one principal whose school has already collaborated with other schools in the area, 'we already had a look at evaluation cluster arrangements in our area, and it works really well. Teachers really value advice from their colleagues'. Another principal in relation to the sharing of expertise for the evaluation of newly qualified teachers in the area stated, 'contrary to the Droichead approach [A government devised programme for the induction of newly qualified teachers in Ireland] which fosters school isolation in the evaluation of newly qualified teachers, Local Education Clusters could be a force for good in promoting collegiality and the sharing of expertise and experience'.

Despite the above comments, some principals were also of the view that there are significant challenges to the implementation of such a process. One participant stated that 'all schools do SSE [School Self Evaluation] and have plans for improvement in literacy and numeracy and we get what it's all about, but it's taken us a long time to get there. Are we ready to start doing this with other schools now?' Another principal was hesitant to engage in network evaluation and planning based on her experience of government-mandated SSE in Ireland that required schools to evaluate literacy, numeracy and one other aspect of teaching and learning over a three-year period (DES, 2012). 'I mean, who will set the agenda for all of this. When I heard about SSE first, I thought it was a brilliant idea, schools evaluating themselves. Then what happened? We were told we must evaluate literacy and numeracy and something else. Is this going to happen again?' Another principal took a somewhat impartial view of network

evaluation and planning. 'Yes, it's a good idea, but you would want to be very careful about what's going to be evaluated and who is going to coordinate it all'.

This is an important point about the success or failure networks being dependent on the degree of autonomy given to pursue areas of interest to and chosen by the members. This was shown in West Belfast where a defining factor for the success of the network was that the aspect of education to be evaluated was relevant to all schools and moderated by the district inspector as a critical friend and facilitator of the process (Brown et al., 2015).

Table 5

Networks to enhance Decisional Capital: Evaluation and Planning

Priority	Not a priority	Low Priority	Medium priority	High priority	Essential priority
To jointly evaluate an aspect of educational provision (e.g. literacy) in the area	8.23%	9.96%	25.97%	36.36%	19.48%
	19	23	60	84	45
To jointly develop an improvement plan for an aspect of educational provision (e.g. literacy) in the area	10.48%	10.48%	26.20%	33.62%	19.21%
	24	24	60	77	44

Priorities of School Networks to Enhance Economies of Scale

When asked about networks sharing infrastructural resources, almost 47% of those who responded to the survey were of the view that the sharing of IT resources should be a high or essential priority of the networks. As shown in table 6, support for networks for the purpose of sharing school buildings was considerably less (13%). Whilst some principals saw the benefits of sharing infrastructural resources, e.g. sports facilities, most principals were of the view that networks for the purpose of sharing school buildings and school grounds would be above the remit of education clusters. This was also the case with the sharing of human resources (Table 7).

Table 6

Priorities of the Network to enhance Economies of Scale: Infrastructural Resources

Priority	Not a priority	Low Priority	Medium priority	High priority	Essential priority
To share resources: IT	7.89%	14.47%	31.14%	32.46%	14.04%
	18	33	71	74	32

Priority	Not a priority	Low Priority	Medium priority	High priority	Essential priority
To share school buildings and school grounds	31.30%	23.91%	31.30%	12.17%	1.30%
	72	55	72	28	3

Apart from the sharing of, for example, community workers and psychological support services, the majority of principals were of the view that schools sharing human resources should not be a significant priority of the network. As illustrated in the following comments, a number of principals saw some benefits of networks for the purpose of sharing human resources, ‘accessing special deals on school infrastructural needs or resources, as well as legal or financial needs’; ‘they may also lead to an increased sharing of load regarding SEN (Special Education Needs) placement’. Interestingly however, in the majority of cases, as illustrated in the following comments, principals were resistant to the idea of school networks for the purpose of sharing teachers, ‘schools are in competition, and I’m hardly going to share my best teachers with another school, now am I?’; ‘we are already being asked to do more with a lot less. Who comes up with these ideas, certainly not anyone who knows how a school works’.

These responses are interesting in that they imply strict limitations on the range of activities which school leaders see as appropriate to hand over to networks.

Table 7

Priorities of the Network to enhance Economies of Scale: Human Resources

Priority	Not a priority	Low Priority	Medium priority	High priority	Essential priority
To share community workers and support services (e.g. school psychologist)	5.63%	9.09%	18.61%	38.10%	28.57%
	13	21	43	88	66
To share staff (e.g. teachers)	18.06%	17.18%	36.56%	22.03%	6.17%
	41	39	83	50	14
To share resources: HR services	10.82%	12.12%	29.00%	29.44%	18.61%
	25	28	66	67	42
To share financial services (e.g. one financial dept. contracting for all schools)	20.00%	21.30%	29.13%	16.52%	13.04%
	46	49	67	38	30

Stakeholder involvement in the setting evaluation standards and methodologies

Given the lack of information relating to the evaluation of Local Education clusters in Ireland and education networks more generally, the research also sought to explore the role accorded to various stakeholders in setting evaluation standards and methodologies (Tables 8 and 9).

What emerged from the analysis was that principals were of the view that the inspectorate, teachers and principals should be the main stakeholders responsible for the development of evaluation standards and methodologies. According to one principal, 'inspectors know how to develop evaluation standards already, and principals and teachers know what works and what doesn't, the others don't'. Another principal stated, 'schools remain uniquely independent, so we need to get school leaders working together on this first'.

Principals were also of the view that other stakeholding groups, such as parents and students, should have a strictly limited role in setting evaluation methodologies and standards. As stated by one principal:

We give parents far too much say in how schools should be run. While they are a hugely important aspect of schooling, it must be noted that most parents' experience of the education system and its theory is from their own time in school. I do not expect to give my own opinions on medical research when I visit my doctor, but I feel I can be part of the solution by explaining my symptoms. A similar process should be fine.

Another said 'it's difficult to see how any profession could trust unskilled outsiders to undertake a meaningful role in systems evaluation'.

Table 8

The extent to which the following stakeholders have a say in the development of evaluation standards for the evaluation of Local Education Clusters (what is evaluated)?

Stakeholder	To no extent	To a very little extent	To some extent	To a great extent	To a very great extent
The Inspectorate	5%	7%	40%	36%	14%
	10	13	78	71	27
Head Teachers of single schools	5%	1%	13%	50%	28%
	10	3	27	102	57
Representative of head teachers	7%	8%	32%	39%	15%
	14	15	64	76	29

Stakeholder	To no extent	To a very little extent	To some extent	To a great extent	To a very great extent
Teachers of single schools	5%	3%	22%	49%	20%
	9	6	44	97	39
Representative of teachers	7%	10%	34%	39%	13%
	14	20	65	74	24
Governing bodies of networks	7%	20%	51%	27%	8%
	12	35	87	47	14
Representative of governing bodies of networks	9%	22%	43%	29%	11%
	15	38	73	50	18
Governing bodies of single schools	8%	21%	48%	27%	9%
	14	37	84	47	15
Representative of governing bodies of single schools	9%	23%	46%	27%	8%
	16	40	79	47	14
Parents	7%	13%	55%	27%	5%
	13	24	102	50	9
Students	8%	14%	55%	25%	5%
	14	26	101	47	9
Representative of parents	9%	16%	48%	27%	7%
	17	30	88	49	12
Representative of students	11%	16%	50%	23%	5%
	20	29	93	43	9

Furthermore and with concern, given the governance structures of education networks in Ireland and other countries, only a minority of principals were of the view that governing bodies of networks and individual schools should to a great extent or higher, have a say in the development of evaluation standards and methodologies of the network. The proceeding comments illustrate this point, ‘Sometimes agencies, bodies do not represent the reality in the education system’; ‘some people in bodies don’t always represent the people they are meant to’; ‘a lot of these people you suggest only appear now and again if at all so we need people on the ground, knowing what works and what doesn’t’.

We see here perhaps concerns that networks will diminish the power of schools and their leaders.

Table 9

The extent to which the following stakeholders have a say in the development of the evaluation methodologies (how standards are evaluated)?

Stakeholder	To no extent	To a very little extent	To some extent	To a great extent	To a very great extent
The Inspectorate	4%	5%	34%	38%	19%
	8	9	68	75	38
Head Teachers of single schools	4%	3%	22%	46%	26%
	8	5	43	91	51
Teachers of single schools	4%	3%	27%	45%	21%
	8	5	54	88	42
Governing bodies of networks	7%	10%	54%	26%	4%
	14	19	105	50	7
Governing bodies of single schools	7%	11%	56%	22%	4%
	13	21	110	44	8
Parents	9%	19%	52%	17%	4%
	17	38	102	34	7
Students	10%	17%	52%	15%	6%
	20	34	102	29	12
Representative of head teachers	8%	8%	32%	37%	15%
	15	16	64	72	30
Representative of teachers	7%	9%	32%	37%	14%
	14	18	64	74	28
Representative of governing bodies of networks	9%	13%	44%	27%	8%
	17	25	85	52	16
Representative of governing bodies of single schools	8%	16%	43%	26%	7%
	16	31	84	50	14
Representative of parents	9%	19%	45%	22%	5%
	18	37	89	44	10
Representative of students	11%	17%	46%	21%	5%
	21	34	90	40	10

Discussion and Conclusion

Using Ireland as a case example, our study was guided by a number of interconnected questions; what should the priorities of education networks be, what are the benefits and challenges for such priorities and who should be involved in the development of evaluation methodologies and standards?

Overall findings suggest that participants saw many benefits to the establishment of local education clusters including collaborative learning and the potential for joint action research initiatives between local schools. On the other hand, participants were also of the view that there are many challenges relating to the varying priorities of local education clusters that need to be addressed. These issues included, but were not limited to, the need for extensive supports to ensure reciprocity among members of the network as well as clearly defined procedures to moderate the competitive tensions between schools. In summary it could be argued that, within limits, school leaders welcomed networking and were supportive to a degree. However hopes among policy makers that this degree of co-operation might extend to much desired objectives such as mobility of staff and even students across schools or cross school moderation of assessment for State examination are likely to remain beyond reach for some time to come.

Alarmingly, as with all forms of new initiatives, such as the re-introduction of school inspection in Ireland in the mid-2000s, participants were also unclear as to how local education clusters would be evaluated and who should devise the framework of quality indicators. It was suggested that inspectors, principals and teachers should have a significant role in the development of these instruments. However, worryingly, given the school and network governance structures that exist in Ireland, principals did not see any significant need for governing bodies of schools and networks to be involved in the development of evaluation methodologies and standards. By way of association, participants were also of the view that a road map for education clusters together with a loosely bound framework of quality indicators to evaluate the quality of network activities would be welcomed. To truly harness the potential for educational networks, participants were also of the view that local education clusters should be allowed to decide what aspect of educational provision they would like to collectively improve as opposed to that which is dictated by the architects of policy and practice, namely politicians and civil servants.

In conclusion, Hargreaves and Fullan (2012) in reference to the 'professional capital agenda' advise that, 'teachers are at the heart of the quality agenda, but we have demonstrated that this matter is being horribly stereotyped as policymakers in more and more countries opt for individualistic, competitive, and coercive solutions through a combination of sticks and carrots' (p.149). In agreement and as evidenced throughout the history of educational reform; if teachers are not at the very heart of mapping out any new initiative, terms such as 'initiative overload', 'competition' and 'stress' as opposed to 'equity', 'fairness' and 'innovation' will undeniably be used as sedentary oppositions to innovation and change, as was the case with many participants involved in this research.

References

- Azorín, C. M., & Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296. doi: 10.1080/00131881.2017.1341817
- Barber, M., Chijioke, C., & Mourshed, M. (2010). *Education: How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Brown, M., McNamara, G., & O'Hara, J. (2015). *School Inspection in a Polycentric Context: The case of Northern Ireland*. Dublin: EQI.
- Centre for School Leadership (2018a). *Excellence through Collaborative Leadership and Management*. Retrieved from: <https://www.cslireland.ie/leadership-clusters.html>
- Centre for School Leadership (2018b). *Application Form for Clusters*. Retrieved from: <https://www.cslireland.ie/leadership-clusters.html>
- Centre for School Leadership (2018c). *Excellence through Collaborative Leadership and Management*. Retrieved from: <https://www.cslireland.ie/leadership-clusters.html>
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational research*, 50(4), 403-420. doi: 10.1080/00131880802499894
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2009). *Leading school-based networks*. London: Routledge.
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational research*, 52(3), 309-323. doi: 10.1080/00131881.2010.504066
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Daly, A., & Finnigan, K. (2012). Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders. *Journal of School Leadership*, 22(3), pp. 493-530. doi: 10.1177/105268461202200304
- Department of Education and Skills (2018a). *Schools funded to work together on Experimental Projects, as Minister Bruton rewards Excellence & Innovation* [Press release]. Retrieved from <https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2018-press-releases/PR2018-04-02.html>
- Department of Education and Skills (2018b). *A Short Guide to the areas of provision and the services supported by Teacher Education Section*. Retrieved from: <https://www.education.ie/en/Education-Staff/Information/-New-Teachers/Teacher-Education-Section-A-Short-Guide.pdf>
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A. J., Longás, J., & Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059. doi: 10.1177/1741143216628532
- Department of Education and Skills [Ireland]. (2012). *Circular 0040/2012*. Dublin: Department of Education and Skills.
- Ehren, M. C., & Godfrey, D. (2017). External accountability of collaborative arrangements; a case study of a Multi Academy Trust in England. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(4), 339-362. doi: 10.1007/s11092-017-9267-z
- Ehren, M., Janssens, F., Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J. & Shevlin, P. (2017). Evaluation and decentralised governance: the case of inspections in polycentric education systems. *Journal of Educational Change*, 18(3), 365-383. doi: 10.1007/s10833-017-9297-9

- Glazer, J. & Peurach, D. (2013). School Improvement Networks as a Strategy for Large-Scale Education Reform The Role of Educational Environments. *Educational Policy*, 27(4), 676–710. doi: 10.1177/0895904811429283
- González, A., Pino, M. & Ahumada, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Goodall, J, Day, C, Lindsay, G, Muijs, D & Harris, A. (2005). Evaluating the Impact of Continuing Professional Development. vol. Research Report RR659, Department for Education.
- Government of Ireland (2018). Empowering through learning. Action Plan for Education 2019. Retrieved from: <https://www.education.ie/en/Publications/Corporate-Reports/Strategy-Statement/action-plan-for-education-2019.pdf>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Janssens, F. J., & Ehren, M. C. (2016). Toward a model of school inspections in a polycentric system. *Evaluation and program planning*, 56, 88-98. doi: 10.1016/j.eval-progplan.2016.03.012
- Katz, S., & Earl, L. (2007). Creating New Knowledge: Evaluating Networked Learning Communities. *Education Canada*, 47(1), 34-37.
- Lawlor, A. (2014). *Transitions Toward Transformation: Exploring Continuing Professional Development for Teachers in Ireland (2 Vols.)*. Doctoral dissertation, National University of Ireland Maynooth.
- Lieberman, A., & McLaughlin, M. W. (1992). Networks for educational change: Powerful and problematic. *Phi delta kappa*, 73(9), 673.
- McCormick, R., Fox, A., Carmichael, P., & Procter, R. (2010). *Researching and understanding educational networks*. London: Routledge.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, D., & Cook, B. (2015). *New public governance: A regime-centered perspective*. London: Routledge.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. 2010. Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 5–26.
- Moolenaar, N. (2010). *Ties with potential. Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. PhD thesis, University of Amsterdam.
- OECD (2015). *Improving schools in Scotland: an OECD perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Making Decentralisation Work: A Handbook for Policy-Makers*. Paris: OECD Publishing.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2018). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*. doi: 0022487117753574.
- Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of public administration research and theory*, 18(2), 229-252. doi: 10.1093/jopart/mum015

- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. doi: 10.1108/JPCC-09-2015-0007
- Sammons, P., Mujtaba, T., Earl, L., & Gu, Q. (2007). Participation in network learning community programmes and standards of pupil achievement: Does it make a difference? *School Leadership and Management*, 27(3), 213-238. doi: 10.1080/13632430701379412
- Smith, A. K., & Wohlstetter, P. (2001). Reform through school networks: A new kind of authority and accountability. *Educational policy*, 15(4), 499-519. doi: 10.1177/0895904801015004001
- Teacher Professional Networks (2017). What is the Teacher Professional Networks Scheme (TPN)? Retrieved from: <http://www.tpnetworks.ie/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. L. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399-430.

Fecha de recepción: 29 de septiembre de 2019.

Fecha de revisión: 21 de octubre de 2019.

Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2019.

Gutiérrez Sánchez, M. y Vidal Valenzuela, S. (2020). La Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO) como instrumento eficaz en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 53-69.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.313271>

La Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO) como instrumento eficaz en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje

The Observational Scale of Working Memory (EOMO) as an effective instrument in the prevention and detection of learning difficulties

Marta Gutiérrez Sánchez* y Sergio Vidal Valenzuela**

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia

**Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Murcia 2. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia

Resumen

El presente trabajo propone una optimización de los procesos de prevención y detección de dificultades de aprendizaje en el contexto educativo mediante el estudio de la relación que la Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO) muestra con medidas de la eficacia lectora, comprensión lectora, rendimiento matemático y rendimiento académico. Para ello, se estudió una muestra incidental de 636 alumnos de educación primaria, pertenecientes a centros educativos de la comarca de Cartagena. Los datos mostraron relaciones significativas de la EOMO con las diferentes variables medidas, y en el sentido esperado. Los resultados indicaron que la EOMO puede ser una herramienta de filtrado o screening que puede delimitar la muestra de alumnado que ha de ser valorada con mayor detalle, a fin de prevenir o detectar dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: educación primaria; alumnado; dificultad de aprendizaje; rendimiento académico; diagnóstico.

Correspondencia: Marta Gutiérrez Sánchez, martags@um.es. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia (España)

Abstract

The present study aims to improve the effectiveness of the process of preventing and detecting learning disabilities by studying the relationship between the Observational Scale of Working Memory (EOMO) and effective reading, reading comprehension, mathematical achievement, and academic achievement. The incidental sample consisted of 636 students from Primary Education, belonging to different schools in Cartagena. As expected, the results showed significant relationships between EOMO and all the variables measured. These findings showed that EOMO can be used as a screening tool to limit the sample of students that should be assessed in detail so as to prevent and detect learning disabilities.

Keywords: primary education; pupil; learning difficulty; academic achievement; diagnosis.

Introducción

La prevención de las dificultades de aprendizaje (en adelante, DA) sigue ocupando un lugar privilegiado en la normativa que regula nuestro actual sistema educativo. Así, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece en su artículo 79bis que “corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades” (p.37). Desde el ámbito regional, y tributario del artículo anteriormente planteado, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia establece en el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, la necesidad de “mejorar la detección y prevención de las dificultades de aprendizaje anticipándose a las mismas y evitando situaciones de abandono, fracaso o inadaptación escolar, personal o social” (p. 57638).

Partiendo de estas premisas, desde 2012, la Consejería de Educación de la Región de Murcia establece como prescriptivos los planes de prevención y detección de DA en los centros escolares dependientes de la misma, legislando este hecho en la Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa. A pesar de este planteamiento, la Consejería no define protocolos para el desarrollo de tales planes, siendo el criterio del centro escolar, apoyado y legitimado por el equipo de orientación educativa y psicopedagógica adscrito al mismo, el que determina cómo se desarrollan estos planes. En este contexto, en un sector educativo de Cartagena se viene desarrollando, a partir del trabajo de Vidal (2012), un plan de prevención de DA en educación primaria que valora variables como la eficacia y la comprensión lectoras y el rendimiento matemático. Dicho plan ha resultado efectivo para la prevención-detección de DA, pese a la elevada inversión de tiempo y recursos que supone la valoración y el análisis de resultados del alumnado de cada uno de los niveles educativos a los que se destina este plan.

En este sentido, y con el objetivo de optimar el proceso de prevención-detección de DA, el uso de instrumentos psicométricamente validados, así como ágiles en su corrección, que tuvieran correlación con las habilidades instrumentales medidas (eficacia

lectora, comprensión lectora y rendimiento matemático) podría servir de filtrado para determinar a aquel alumnado destinatario de una evaluación más amplia.

En esta línea, la memoria operativa (en adelante, MO) ha mostrado, en el ámbito experimental, relaciones significativas con la lectura y las matemáticas, así como con el rendimiento académico. Sin embargo, la medición de este constructo cognitivo siempre ha requerido de la administración individual de pruebas o administraciones informatizadas, que precisan de mucho tiempo para su aplicación y corrección. Sin embargo, la Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO) (Gómez et al., 2012) se presenta como una prueba con índices elevados de fiabilidad y validez, para medir de forma ágil y eficaz la MO. Se completa de manera rápida por parte del profesorado, y refleja la frecuencia de aparición de correlatos conductuales de las dificultades en MO. Cuanto mayor es la puntuación en la EOMO, mayores son las dificultades en MO. En el caso de que correlacionara con medidas de eficacia y comprensión lectora, y rendimiento matemático, podría constituir un indicador previo y fiable de posibles DA. De ser así, la utilización de esta escala supondría una gestión eficiente en el desarrollo de los planes de prevención de DA en educación primaria.

En los últimos treinta años se han venido desarrollando trabajos que permiten estudiar la relación de la MO con el aprendizaje escolar. La concepción de la MO ha ido evolucionando desde la visión de un mecanismo de almacenamiento temporal a modelos complejos y multi-componenciales, donde la relevancia radica en el papel activo y funcional de la MO en el procesamiento de la información (Gutiérrez, García-Madruga, Elosúa, Luque y Gárate, 2002). En este sentido, es el modelo de Baddeley y Hitch (Baddeley, 2003; Baddeley y Hitch, 1994) el que ha venido considerándose en la investigación científica. En su propuesta inicial, considera que la MO está constituida por, al menos, cuatro subsistemas (ejecutivo central, buffer episódico, bucle fonológico y agenda viso espacial) organizados jerárquicamente y que actúan en estrecha colaboración para la manipulación y almacenamiento temporal de la información a fin de poder ejecutar tareas mentales de complejidad variable, como son la comprensión del lenguaje o el propio rendimiento académico.

La MO se relaciona íntimamente con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, así como con el rendimiento académico. Más específicamente, para los fines de este trabajo, la MO muestra también una relación significativa con el desarrollo de la lectura, la ejecución de la comprensión lectora y las matemáticas.

En cuanto a la comprensión lectora, son numerosos los estudios que han demostrado su relación con la MO. Así, Durán et al. (2016) mostraron que esta variable es un potente predictor de los resultados en conciencia fonológica, un requisito previo de la lectura; Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga, Contreras y Elosúa (2013), señalaron que las puntuaciones en MO correlacionaban positivamente, junto con la inteligencia fluida, con las puntuaciones en comprensión lectora; y Esquivel, Martínez, Córdoba y Reyes (2016) y Guzmán, Véliz y Reyes (2017) evidenciaron que el papel de la MO en la comprensión sigue presente a lo largo de la vida académica.

Por otro lado, es conocida la influencia diferencial que las diferentes estructuras de la MO tienen a lo largo del proceso de aprendizaje matemático, así como en los procesos matemáticos propiamente dichos. Los estudios evidencian un papel relevante de la agenda viso espacial en la adquisición de los primeros conceptos matemáticos,

siendo el bucle fonológico el responsable de aplicar los conceptos aprendidos (Raghubar, Barnes y Hecht, 2010). La agenda viso espacial también juega un papel fundamental en la escritura de números y la estimación de magnitudes, erigiéndose como crucial para la resolución de problemas numéricos y textuales (Ashkenazi, Rosenberg-Lee, Metcalfe, Swigart y Menon, 2013). Si bien la agenda visoespacial se erige como un componente clave en la resolución de problemas, debemos también señalar estudios donde, sin restar relevancia a este componente, es el ejecutivo central el que juega el papel más significativo (Hubber, Gilmore y Cragg, 2014; Friso-Van den Bos, Van der Ven, Kroesbergen y Van Luit, 2013; Kolkman, Hoijtink, Kroesbergen y Leseman, 2013). Kroesbergen, Noordende y Kolkman (2014) analizaron la relación entre MO y los inicios de la aritmética, estudiando la posible relación entre el entrenamiento en MO y los posibles efectos que se pudieran derivar del mismo en el dominio específico de las habilidades numéricas tempranas. En niños de cinco años, los resultados comprobaron que el entrenamiento en MO no sólo mejoraba la misma, sino que también mejoraba la ejecución matemática.

También se ha demostrado que la MO presenta un funcionamiento diferencial en niños con DA, siendo las dificultades en lectura y en matemáticas los ámbitos más estudiados para conocer la relación de éstas con la MO. En el estudio de Gathercole et al. (2016) se evidenció que tres cuartas partes del alumnado con bajo rendimiento en lectura y matemáticas mostraban bajas puntuaciones en al menos una de las medidas de MO utilizadas, apuntando la importancia de considerar la carga en MO en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula.

Los datos con respecto a MO y las dificultades en lectura parecen mostrar fallos en la mayoría de componentes del modelo de MO anteriormente planteado, como en el funcionamiento ejecutivo en general (Kudo, Lussier y Swanson, 2015). El trabajo de Moura, Simões y Pereira (2015), demostró que, en niños con dislexia, el bucle fonológico y el ejecutivo central son los dos componentes que peor ejecución mostraban en alumnado con dificultades en lectura, siendo la ejecución de estos dos componentes un predictor significativo de la habilidad lectora. Fischbach, Könen, Rietz y Hasselhorn (2014) realizaron un estudio longitudinal comparando el funcionamiento de la MO del alumnado con dificultades en lectura y normo lectores. Como en el trabajo anterior, se mostraba un peor funcionamiento del bucle fonológico y del ejecutivo central.

La evidencia científica muestra también relaciones entre las dificultades en matemáticas y déficits en MO. Existe una relación estrecha entre bajas puntuaciones en tareas de MO y dificultades de cálculo. Kleszczewski et al. (2018) llevaron a cabo un estudio evolutivo, de tercero a quinto grado, de la MO en el alumnado con y sin dificultades en matemáticas. Sus resultados demostraron que las puntuaciones en MO (bucle fonológico, ejecutivo central y agenda visoespacial) son mayores en el alumnado sin dificultades en matemáticas. Evidenciaron también que el desarrollo de los componentes de la MO en el alumnado con dificultades en matemáticas mostraba paralelismos con el grupo control en el ejecutivo central y el bucle fonológico, no siendo así con respecto a la agenda visoespacial. Los datos de McDonald y Berg (2017) mostraron datos similares, al proponer que los fallos en MO en el alumnado con dificultades en matemáticas pueden estar reflejando más un retraso en el desarrollo que un déficit de este componente cognitivo.

También se ha demostrado que la MO es uno de los factores determinantes del rendimiento académico (García-Madruga y Fernández, 2008; Blankenship, O'Neill, Ross y Bell, 2015). El papel de la MO en el rendimiento académico se sustancia por el hecho de que el aprendizaje académico requiere del manejo de representaciones mentales de la información. Así, Alloway, Alloway y Wootan (2014) en un estudio longitudinal con niños en educación infantil cuyo objetivo era estudiar el valor predictivo de factores cognitivos, entre los que se encontraba la MO, demostraron que, dos años después de haber evaluado los diferentes factores, la MO, junto con la conciencia fonológica, se erigían como los mejores predictores del rendimiento académico. Es reseñable que estas dos variables superaban en poder predictivo incluso a factores como el estatus socioeconómico. Similares son los resultados obtenidos por Maehler y Schuchardt (2016) al demostrar que MO es una variable que muestra déficits en aquel alumnado con un rendimiento escolar bajo, independientemente de la inteligencia. También destacar el trabajo de Gutiérrez-Martínez y Ramos (2014) quienes indican que la MO es disociable de la capacidad cognitiva.

De acuerdo a la literatura científica que ampara la relación entre MO y DA, y desde la pretensión de mejorar la intervención educativa en DA, los objetivos que se plantean con este trabajo son los siguientes:

1. Analizar la relación entre las puntuaciones de la EOMO y la eficacia lectora, la comprensión lectora, el rendimiento matemático y el rendimiento académico; a fin de considerar a esta escala como un filtro para determinar a aquellos alumnos y alumnas a valorar en los planes de prevención y detección de DA.
2. Comprobar la eficacia y fiabilidad de la EOMO para predecir los resultados de eficacia y comprensión lectoras, rendimiento matemático y rendimiento académico.

Por tanto, las hipótesis del estudio son dos. La primera plantea que las puntuaciones en la EOMO correlacionan en sentido negativo con todas las variables medidas, en todos los cursos escolares. La EOMO mide la frecuencia de aparición de patrones conductuales compatibles con dificultades en la MO. De esta forma, cuanto mayor es la puntuación otorgada por el tutor, mayores son las dificultades en MO. En este sentido, la EOMO se relaciona de forma inversa con el resto de variables medidas. Así, cuanto mayores sean las puntuaciones en la Escala EOMO, menor será la competencia en eficacia lectora, comprensión lectora y cálculo, así como menor será el rendimiento académico. La segunda hipótesis propone que la EOMO es un predictor fiable de las diferentes competencias valoradas, así como del rendimiento académico.

Diseño y método

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación son los que utilizan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica dependientes de la Consejería de Educación de la Región de Murcia para diagnosticar dificultades de aprendizaje.

Si bien fueron desarrollados hace unos años se siguen utilizando porque muestran patrones de eficacia y validez para el diagnóstico en educación primaria. Para valorar el rendimiento en eficacia lectora y comprensión lectora se utilizaron dos pruebas: el Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE) y el Test de Evaluación de Comprensión Lectora (ACL).

El TECLE (Marín y Carrillo, 1999) es una prueba de aplicación colectiva. Se compone de 64 ítems, en los que se debe elegir, de entre 4 opciones, la palabra que completa la frase. Las frases se presentan en orden de dificultad creciente, controlando la complejidad sintáctica, semántica y ortográfica de cada frase. Existen distractores fonológicos, ortográficos y semánticos. Contiene dos ítems de ensayo y la prueba es cronometrada, con una duración de cinco minutos en educación primaria. La puntuación global se obtiene de restar al total de aciertos el número de errores partido por tres, a fin de eliminar el efecto del azar, siendo el máximo de puntuación posible 64 puntos.

El ACL (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001) es un conjunto de 6 pruebas, una para cada uno de los seis cursos de educación primaria, que se dirige a valorar la comprensión lectora de forma amplia, con textos diversos, y con temáticas relativas a las diferentes materias curriculares. Estas pruebas recogen información sobre cuatro dimensiones relevantes de la comprensión lectora: la literal, la reorganizativa, la inferencial y la crítica. La comprensión literal se concentra en las ideas e informaciones que están explícitas en el texto y supone reconocer la información que el texto presenta de manera literal. La reorganización supone que el alumnado analice, sintetice y/o organice las ideas explícitamente manifiestas en el texto. La comprensión inferencial es la que se ejecuta cuando el alumno/a es capaz de usar simultáneamente la información explicitada en el texto por un lado y, por otro, los conocimientos previos que posee, para la elaboración de hipótesis. La comprensión crítica supone emitir respuestas que indiquen que el alumno/a ha hecho un juicio evaluativo, confrontando las ideas expuestas en el texto con un criterio interno (personal) o externo (el profesor, otras fuentes, etc.). Para los fines de este trabajo se consideró el porcentaje de aciertos de cada alumno/a en el global de la prueba, puesto que los textos son diferentes para cada nivel educativo, presentando un número de ítems variable según el nivel.

Para valorar el rendimiento matemático se administró la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG) (Yuste, Martínez y Galve, 2011) la cual consta de 7 pruebas comunes a todos los niveles; aunque para este trabajo se administraron dos sub-pruebas: la sub-prueba de Cálculo y la de Series Numéricas. La primera se administra desde primero a cuarto, mientras que la segunda se administra en los niveles de quinto y sexto de primaria. La prueba de Cálculo evalúa la rapidez y seguridad para realizar sencillos cálculos numéricos de sumas y restas. La prueba de Series Numéricas consiste en la presentación de series de números, tras las que se presentan varias opciones de respuesta de entre las cuales el alumno/a ha de inferir, mediante la elaboración de cálculos sencillos, cuál es el número que sigue, y elegirlo de entre las diferentes alternativas de respuesta. En ambas pruebas, la puntuación total consiste en restarle al total de aciertos los errores cometidos.

Población y Muestra

La población objeto de estudio la conforman alumnos y alumnas de todos los niveles de la etapa de Educación Primaria. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestro no probabilístico incidental, quedando la muestra configurada en 636 participantes, pertenecientes a dos centros escolares públicos de la comarca de Cartagena de similar contexto socioeconómico. En concreto, el alumnado de estos centros procede de familias con estudios secundarios en su mayoría y una ocupación en actividades agrícolas, industriales y de hostelería y restauración. Los estudiantes pertenecían a diferentes niveles educativos (96 alumnos en primero de primaria, 124 alumnos en segundo de primaria, 115 alumnos en tercero de primaria, 91 alumnos en cuarto de primaria, 123 alumnos en quinto de primaria y 87 alumnos en sexto de primaria). El rango de edad de la muestra fue de 5 hasta los 12 años. Dado que el enfoque de este estudio es preventivo, para el análisis de los datos se descartó de la muestra al alumnado que presentaba informe psicopedagógico de necesidades específicas de apoyo educativo.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la administración de las diferentes pruebas se contó con la aprobación de los equipos directivos de los centros y con la colaboración de los orientadores responsables de los mismos. Esta administración de pruebas se llevó a cabo en el tercer trimestre del curso escolar 2015-2016. Se administró en primer lugar el TECLÉ. Posteriormente se administraron Cálculo (o Series Numéricas) y en último lugar se completaba el ACL. Se instruyó a los tutores sobre la administración de las pruebas. El alumnado fue dispuesto a modo de examen, indicándoles que lo que iban a realizar no tenía influencia en los resultados académicos.

Posteriormente se facilitó a los tutores de educación primaria la EOMO, que cumplieron para cada alumno/a.

Se recopilaron las notas finales de todo el alumnado en las siguientes materias: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Resultados

Los datos de este estudio se analizaron con el programa estadístico SPSS v.29 (*IBM SPSS Statistics for Windows, NY*). En la Tabla 1, y con carácter descriptivo, se muestran la media y la desviación típica de todas las variables estudiadas: la nota final en cada una de las áreas consideradas, la nota media, y las puntuaciones obtenidas en la EOMO, el ACL, el TECLÉ y en las pruebas de Cálculo (de 1º a 4º) y Series Numéricas (5º y 6º). Los estadísticos descriptivos se muestran agrupados por nivel educativo. Se aprecia un patrón ascendente en los resultados del TECLÉ a medida que se avanza en la etapa educativa. Igualmente se muestra un ascenso en las puntuaciones en las pruebas de rendimiento matemático. Sin embargo, en los resultados del ACL se percibe un decremento en la ejecución hacia cursos superiores.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos (media aritmética y desviación estándar entre paréntesis) del rendimiento académico, la comprensión lectora, la eficacia lectora y el rendimiento matemático. Organizado por cursos

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Lengua Castellana	8.56 (1.33)	7.87 (1.65)	6.90 (1.65)	7.09 (1.70)	6.94 (1.56)	6.74 (1.86)
Matemáticas	8.10 (1.44)	7.90 (1.82)	6.48 (2.06)	6.93 (2.02)	6.59 (1.64)	6.24 (1.97)
Ciencias Naturales	8.96 (.74)	8.52 (1.47)	7.12 (1.63)	7.62 (1.61)	7.17 (1.17)	7.50 (1.86)
Ciencias Sociales	9.13 (.76)	8.48 (1.45)	6.98 (1.57)	6.91 (1.66)	6.86 (1.47)	8.26 (1.67)
Nota Media	8.69 (.91)	8.19 (1.53)	6.87 (1.65)	7.13 (1.65)	6.89 (1.33)	7.18 (1.72)
ACL (% de Aciertos)	52.83 (25.58)	66.47 (23.16)	47.24 (22.8)	57.53 (19.33)	48.34 (16.93)	44.84 (17.95)
TECLE	13.79 (7.75)	22.05 (9.19)	27.43 (9.56)	35.05 (10.99)	41.35 (10.57)	46.50 (11.57)
Rendimiento Matemático	11.23 (5.12)	14.42 (5.1)	15.50 (6.28)	19.16 (4.81)	18.90 (5.44)	20.17 (6.04)

En la Tabla 2 se muestran las correlaciones entre las diferentes pruebas y la EOMO. Como se puede apreciar, y tal como predecíamos en nuestras hipótesis de partida, todas las correlaciones muestran significación estadística, excepto la relación entre la eficacia lectora y la EOMO en sexto de primaria. Aunque significativa, también debemos señalar la baja correlación entre la EOMO y el rendimiento matemático en tercero de primaria. En general, las correlaciones van en el sentido esperado: cuanto mayor es la puntuación en la EOMO, y por tanto se presentan más dificultades en MO, menores son las puntuaciones en comprensión lectora, eficacia lectora y rendimiento matemático.

Tabla 2

Correlaciones de las pruebas ACL, TECLE y Cálculo con la EOMO. Organizado por cursos

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
ACL	-.556**	-.670**	-.485**	-.682**	-.384**	-.401**
TECLE	-.592**	-.584**	-.494**	-.368**	-.388**	-.157
RENDIMIENTO MATEMÁTICO	-.359**	-.413**	-.183*	-.589**	-.349**	-.514**

Nota: (: p<.05; **: p<.01; contraste unilateral)*

En la Tabla 3, y de acuerdo a la codificación de los alumnos/as en función de la puntuación obtenida en la EOMO, se muestran los resultados en las diferentes pruebas. Como se puede comprobar, la tendencia general es la esperada: cuanto mayor es la puntuación en la EOMO, las puntuaciones en las diferentes variables medidas tienden a disminuir. Con relación al TECLE, los grupos de EOMO alto muestran medias que se alejan una desviación típica de la media general, lo que los sitúa en el punto de corte para considerar dificultades en lectura. En sexto de primaria, la prueba TECLE no muestra la tendencia esperada (ver tabla 2). Parece que la demanda cognitiva para dar cuenta de esta prueba no es exigente a partir de ciertos niveles educativos. Estos datos pueden ser compatibles con el trabajo de Swanson (2003), donde se evidenciaba que el rendimiento de MO era menor en niños con dificultades de lectura, pero se hacía manifiesto en tareas que requerían de un procesamiento exigente.

Con respecto al ACL, los grupos de EOMO alto mostraban un rendimiento medio equivalente a niveles bajos (2º curso) y muy bajos (3º, 4º y 6º cursos), atendiendo a los baremos de la prueba.

El rendimiento matemático en los grupos de EOMO alto no superaba el percentil 25 de acuerdo a los baremos de la prueba usada (percentil 25 para 2º curso, percentil 19 para 3º, percentil 23 para 4º y percentil 6 para 6º)

Tabla 3

Resultados de las diferentes pruebas por puntuaciones. Los datos representan la media, y entre paréntesis la desviación típica. Organizado por cursos

		1º	2º	3º	4º	5º	6º
TECLE	EOMO	n=89	n=88	n=81	n=79	n=112	n=78
	Bajo	14.81 (7.42)	24.92 (8.04)	30.06 (8.55)	36.05 (10.19)	41.77 (10.72)	46.11 (11.78)
	EOMO	n=7	n=30	n=23	n=8	n=11	n=6
	Medio	10.08 (3.09)	14.08 (8.57)	22.69 (10.21)	32.22 (15.26)	37.95 (14.75)	53.16 (8.66)
	EOMO	--	n=6	n=11	n=4	--	n=3
	Alto	--	12.11 (4.23)	18.05 (5.12)	19.16 (9.04)	--	48.33 (7.32)
ACL	EOMO	56.15	76.23	54.53	60.80	49.48	46.15
	Bajo	(25.32)	(17.83)	(20.82)	(17.54)	(16.89)	(17.79)
	EOMO	27.08	44.16	31.63	35.57	39.18	33.33
	Medio	(4.98)	(16.72)	(18.01)	(8.45)	(14.75)	(6.41)
	EOMO	--	34.72	26	26.71	--	16.66
	Alto	--	(13.08)	(15.77)	(16.49)	--	(11.32)

		1º	2º	3º	4º	5º	6º
	EOMO	11	15.73	16.48	20.10	19.21	20.51
	Bajo	(4.79)	(3.48)	(6.19)	(3.41)	(5.56)	(5.76)
Rendimiento Matemático	EOMO	8.25	11.47	11.18	13	16.43	19
	Medio	(6.25)	(6.63)	(5.94)	(1.78)	(3.67)	(3.11)
	EOMO	--	10	8.21	11	--	5
	Alto		(8.19)	(4.09)	(6.70)		(5.40)
	EOMO	8.82	8.94	7.58	7.41	6.99	7.33
	Bajo	(0.75)	(0.91)	(1.31)	(1.53)	(1.30)	(1.68)
Nota Media	EOMO	7.18	6.50	5.50	5.25	6.07	5.62
	Medio	(1.07)	(1.16)	(0.94)	(0.80)	(1.26)	(0.43)
	EOMO	--	6.33	4.50	4.75	--	4.25
	Alto		(0.97)	(0.72)	(0.28)		(0.35)

Nota: El doble guion significa que no había niños con una puntuación alta en la EOMO en los cursos de primero y quinto.

Igualmente, como puede apreciarse en la Tabla 4, la EOMO muestra correlaciones negativas significativas con el rendimiento académico, confirmándose la hipótesis de partida sobre la relación entre la EOMO y las distintas variables estudiadas.

Tabla 4

Correlaciones entre la EOMO y el rendimiento académico. Organizado por cursos

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Lengua Castellana	-.420**	-.747**	-.618**	-.692**	-.548**	-.551**
Matemáticas	-.660**	-.687**	-.701**	-.681**	-.606**	-.718**
Ciencias Naturales	-.658**	-.790**	-.724**	-.670**	-.470**	-.554**
Ciencias Sociales	-.667**	-.773**	-.734**	-.630**	-.446**	-.554**
Nota Media	-.692**	-.781**	-.726**	-.709**	-.577**	-.638**

Nota: (*: $p < .05$; **: $p < .01$; contraste unilateral)

El segundo objetivo del trabajo era conocer el valor predictivo que la EOMO pudiera tener sobre las diferentes variables medidas. Para ello, se procedió a hacer análisis de regresión donde se tomaba la puntuación en la EOMO como la variable predictora, y considerando, en cada caso, la eficacia lectora, la comprensión lectora, el rendimiento matemático y el rendimiento académico como variables dependientes.

Tabla 5

Resumen del análisis de regresión con los resultados obtenidos en la EOMO como variable independiente prediciendo la eficacia lectora (TECLE). Organizado por cursos

	B	Error estándar de B	BETA	p	R ²
1º	-,971	,160	-,531	.000	0.281
2º	-,647	,081	-,584	.000	0.341
3º	-,560	,092	-,494	.000	0.244
4º	-,582	,157	-,368	.013	0.135
5º	-,827	,176	-,388	.002	0.151
6º	-,397	,276	-,157	0.321	0.025

La Tabla 5 muestra que la EOMO es un predictor de la eficacia lectora en todos los cursos, excepto en sexto de primaria. En primero de primaria, da cuenta de un 28% de la varianza en la eficacia lectora, $F(1, 94) = 36.82$; $p < .000$. En segundo de primaria, da cuenta de un 34.1% de la varianza en la eficacia lectora, con una $F(1, 122) = 63.09$; $p < .000$. En tercero de primaria, explica un 24.4%, con una $F(1, 113) = 36.79$; $p < .000$. En cuarto de primaria, da cuenta de un 13.5% de la varianza en las puntuaciones del TECLE, $F(1, 89) = 13.78$; $p < .000$. En quinto da cuenta de un 15.1% de la varianza en la eficacia lectora, con un $F(1, 121) = 22.02$; $p < .000$. En sexto de primaria, apenas da cuenta de un 2.5% de la varianza en la eficacia lectora, $F(1, 85) = 2.07$; $p = .154$. Como se indicaba más arriba, quizá a partir de cierto nivel lector, y no existiendo dificultades graves en lectura, puede que la prueba TECLE no requiera de un procesamiento exigente de la MO, de ahí los datos en este último nivel escolar evaluado.

Tabla 6

Resumen del análisis de regresión con los resultados obtenidos en la EOMO como variable independiente prediciendo la comprensión lectora. Organizado por cursos

	B	Error estándar de B	BETA	p	R ²
1º	-3,362	,518	-,556	,000	0.310
2º	-1,875	,188	-,670	,000	0.449
3º	-1,312	,221	-,485	,000	0.236
4º	-1,898	,217	-,682	,000	0.465
5º	-1,308	,283	-,384	,002	0.147
6º	-1,576	,398	-,401	,008	0.161

En relación con la comprensión lectora, la Tabla 6 muestra que la EOMO es un predictor en todos los cursos, si bien su potencial va decreciendo a medida que se avanza en la etapa. En primero de primaria, explica un 31% de la varianza en la comprensión lectora, $F(1, 94) = 42.14$; $p < .000$. En segundo de primaria, da cuenta de casi un 45% de la varianza, con una $F(1, 122) = 99.54$; $p < .000$. En tercero de primaria, explica un 23.6%, con una $F(1, 113) = 35.12$; $p < .000$. En cuarto de primaria, da cuenta de un 46.5% de la varianza en las puntuaciones del ACL, con una $F(1, 89) = 76.43$; $p < .000$. En quinto explica un 14.7% de la varianza en comprensión lectora, con una $F(1, 121) = 21.39$; $p < .000$. En sexto de primaria enuncia un 16.1% de la varianza en la prueba de comprensión lectora, con una $F(1, 85) = 15.71$; $p < .008$. Como se aprecia, en los dos últimos cursos de la etapa, el valor predictivo de la EOMO decae a un 14% y un 16% en quinto y sexto. A este respecto, cabría mencionar la posible influencia de otras variables no tenidas en cuenta en este trabajo, tales como riqueza léxica y gramatical de los textos del ACL, que van aumentando para cada curso. Otra posible variable de influencia podría ser también la presencia de textos con estructura diferente al formato usado frecuentemente en educación (presentación de horarios laborales, tablas de doble entrada), que podrían haber condicionado el rendimiento en comprensión.

La prueba EOMO, tal y como se refleja en la Tabla 7, se muestra como un predictor con respecto al rendimiento matemático en la mayoría de cursos, si bien la varianza explicada es, en general, más baja que con respecto al resto de variables explicadas. En primero de primaria, da cuenta de un 12.1% de la varianza, $F(1, 94) = 13.89$; $p < .000$. En segundo de primaria, un 17.1% de la varianza, con una $F(1, 122) = 25.13$; $p < .000$. En tercero de primaria, a pesar de la significación estadística, apenas explica un 3.3%, con una $F(1, 113) = 3.93$; $p = .05$. En cuarto de primaria, explica un 34.6% de la varianza en las puntuaciones en cálculo, con una $F(1, 89) = 46.65$; $p < .000$. En quinto explica un 12.2% de la varianza en la prueba de cálculo, con una $F(1, 121) = 17.16$; $p < .000$. En sexto de primaria da cuenta de un 26.4% de la varianza, con una $F(1, 85) = 29.42$; $p < .000$. Los resultados en tercero de primaria, junto con la baja correlación con la EOMO, para esta muestra, y con esta prueba utilizada, parecen mostrar que otras variables no tenidas en cuenta tienen relevancia en la ejecución matemática. La consolidación de los algoritmos de la suma y la resta podrían haber condicionado la ejecución en la prueba de cálculo. Igualmente se podría hacer mención a la posibilidad del uso de heurísticos para completar la prueba. Por otro lado, factores motivacionales y/o de procesos atencionales podrían también estar dando cuenta de la baja relación entre la EOMO y el rendimiento matemático.

Tabla 7

Resumen del análisis de regresión con los resultados obtenidos en la EOMO como variable independiente prediciendo el rendimiento matemático. Organizado por cursos

	B	Error estándar de B	BETA	p	R ²
1º	-,434	,116	-,359	0.012	0.129
2º	-,254	,051	-,413	0.000	0.171

	B	Error estándar de B	BETA	p	R ²
3º	-,136	,069	-,183	0.05	0.033
4º	-,408	,060	-,589	0.000	0.346
5º	-,382	,132	-,349	0.005	0.122
6º	-,679	,125	-,514	0.000	0.264

Con respecto al rendimiento académico, la Tabla 8 muestra a la EOMO con la mayor capacidad explicativa de varianza. En primero de primaria, revela un 48% de la varianza, $F(1, 94) = 86.61$; $p < .000$. En segundo de primaria, da cuenta de un 61% de la varianza, con una $F(1, 122) = 190.59$; $p < .000$. En tercero de primaria explica un 52.8%, con una $F(1, 113) = 127.33$; $p < .000$. En cuarto de primaria, manifiesta un 50.3% de la varianza en la nota media, con una $F(1, 89) = 89.12$; $p < .000$. En quinto explica un 33.3% de la varianza en el rendimiento académico, con una $F(1, 121) = 61.90$; $p < .000$. En sexto de primaria revela un 40% de la varianza de los resultados académicos, con una $F(1, 85) = 56.17$; $p < .000$.

Tabla 8

Resumen del análisis de regresión con los resultados obtenidos en la EOMO como variable independiente prediciendo la nota media. Organizado por cursos

	B	Error estándar de B	BETA	p	R ²
1º	9.07	.016	-.692	.000	.480
2º	9.26	.010	-.781	.000	.610
3º	8.19	.013	-.726	.000	.528
4º	7.99	.018	-.709	.000	.503
5º	7.67	.020	-.577	.000	.333
6º	8.16	.032	-.638	.000	.407

Discusión y conclusiones

Operativizar medidas para la prevención y detección de DA requiere de una inversión amplia de tiempo y recursos, dado que se debe aplicar una gran batería de pruebas a un elevado número de alumnos/as. Contar con instrumentos ágiles en su corrección, así como válidos y fiables, que presenten relaciones con las habilidades instrumentales evaluadas en los procesos de prevención de DA, podría permitir una optimización y mejor eficiencia del proceso. La MO se ha mostrado como un factor cognitivo altamente relacionado con las DA (Raghubar, Barnes y Hecht, 2010; Kudo, Lussier y Swanson, 2015). Sin embargo, hasta ahora, la medición de la MO requería de

administraciones individuales de pruebas que medían este constructo. En el contexto educativo se necesitan procedimientos ágiles que optimicen los procesos de valoración de la capacidad de MO. La EOMO muestra unas características que se ajustan a las necesidades aquí planteadas.

Los datos obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto la relación entre la EOMO y diferentes variables relacionadas con el rendimiento académico, lo que podría apuntar a considerar esta escala como un filtro o *screening* que permitiera reducir el número de alumnos y alumnas a valorar en los planes de prevención y detección de DA.

Con relación al primer objetivo propuesto, los datos muestran una relación significativa de la EOMO con la eficacia lectora, la comprensión lectora, el rendimiento matemático y el rendimiento académico, a lo largo de toda la etapa de educación primaria. En este sentido, se confirma la primera hipótesis de este trabajo: existe una relación inversa entre las puntuaciones en EOMO y la eficacia lectora, comprensión lectora, rendimiento matemático y rendimiento académico. Hemos de señalar, no obstante, que el TECLE no se muestra “cognitivamente exigente” en alumnos/as de sexto de primaria, no encontrándose relaciones significativas entre éste y la EOMO. Sin embargo, también podríamos plantear, además de los datos de Swanson (2003) citados más arriba, el hecho de que no existieran en la muestra de este nivel educativo alumnos/as con dificultades en lectura. Consideramos añadir a este respecto que esta ausencia de relación entre el TECLE y la EOMO no resulta significativa a efectos prácticos. El TECLE es un instrumento que valora la eficacia lectora, a fin de detectar dificultades específicas de lectura. Pero en consonancia con la normativa planteada en la introducción de este trabajo, y de acuerdo a la literatura científica, es en torno a los cursos de tercero y cuarto cuando se puede establecer un patrón lector alterado como una dificultad específica de lectura. Y en estos niveles, el EOMO y el TECLE sí que muestran una relación significativa. Con respecto a la comprensión lectora, el EOMO muestra relaciones menos intensas a medida que se avanza en la etapa. Como se mencionaba más arriba, quizá factores atribuibles a las propiedades de la prueba en niveles superiores podrían estar dando cuenta de esta tendencia. También se debe señalar la baja relación que la EOMO ha mostrado con el rendimiento matemático en tercero de primaria. Entendemos, en este caso también, que factores atribuibles a la ejecución de la prueba de cálculo pueden estar dando cuenta de la baja relación entre ambas variables, dado que la relación entre EOMO y la nota en Matemáticas es mucho mayor.

Respecto al segundo objetivo, con un valor más intrínseco que propedéutico, los datos han mostrado el carácter ciertamente predictivo de la EOMO sobre todas las variables, confirmándose la segunda hipótesis planteada en este estudio. Debemos señalar, no obstante, y en consonancia con lo anteriormente expuesto, que en el caso del rendimiento matemático en tercero de primaria explica muy poca varianza a pesar de la significación de la relación entre ambas variables. Con respecto al rendimiento matemático, la varianza explicada por la EOMO es, en general, menor en todos los cursos, en comparación con el resto de variables. Por otro lado, es especialmente reseñable el alto valor predictivo que la EOMO muestra sobre el rendimiento académico. La varianza explicada por la EOMO a lo largo de los diferentes cursos oscila entre el 33% y el 61%, lo que supone plantear que, para la muestra obtenida, la EOMO explica,

como mínimo, un tercio de la nota media, llegando a ser responsable de casi dos tercios de la nota media en segundo de primaria.

Debemos señalar también las limitaciones de este trabajo. La obtención de datos en el contexto educativo, desde un enfoque centrado en la intervención, condicionó el diseño del estudio. El diseño cuasi-experimental y el muestreo incidental reducen la potencia estadística. Entendemos que tamaños muestrales mayores, así como muestreos aleatorios habrían dotado de mayor poder estadístico y validez a esta investigación.

También somos conscientes de la moderación con que debemos considerar la EOMO como predictor de las variables estudiadas. Entendemos este trabajo como un precursor a partir del cual ahondar más profundamente en las cualidades de esta escala. El uso de diseños experimentales y muestras amplias podría permitir conocer puntajes críticos en la EOMO a partir de los que considerar la presencia de DA; los datos en este estudio apuntan que, cuanto mayores son las puntuaciones, más dificultades existen, pero no se ha contado con muestras amplias para poder definir puntos normativos.

Este trabajo, en definitiva, apunta a la viabilidad de la EOMO para convertirse en un instrumento de cribado en los procesos de prevención-detección de DA, permitiendo poner el foco en aquel alumnado que muestra signos compatibles con dificultades en MO, las cuales se muestran relacionadas con las DA tal y como se ha demostrado en diversos estudios científicos ya citados a lo largo de este trabajo.

A la luz de los datos, consideramos oportuno continuar esta línea de investigación en coordinación con organismos de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia y con el Equipo de Dificultades de Aprendizaje, lo que permitirá contar con muestras mayores, a fin de poder generalizar los resultados, así como el estudio de posibles perfiles diferenciales de la EOMO en función de las DA que presente el alumnado.

References

- Alloway, T. P., Alloway, R. G. y Wootan, S. (2014). Home sweet home: Does where you live matter to working memory and other cognitive skills? *Journal of Experimental Child Psychology*, 124, 124-131.
- Ashkenazi, S., Rosenberg-Lee, M., Metcalfe, A. W. S., Swigart, A. G. y Menon, V. (2013). Visuo-spatial working memory is an important source of domain-general vulnerability in the development of arithmetic cognition. *Neuropsychologia*, 51(11), 2305-2317. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2013.06.031
- Baddeley, A. D. (2003). Working Memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews (Neuroscience)*, 4, 829- 839. doi: 10.1038/nrn1201
- Baddeley, A. D. y Hitch, G. J. (1994). Working Memory. En G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47- 90). New York: Academic Press.
- Blankenship, T. L., O'Neill, M., Ross, A., y Bell, M. A. (2015). Working memory and recollection contribute to academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 164-169. doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.020
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao.

- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 254, 3 de noviembre de 2009, pp. 57608-57647.
- Durán, M., Veleiro, A., Risso, A. Peralbo, M., García, M. y Brenlla, J. C. (2016) Dificultades en lectura y funcionamiento ejecutivo en 1º de Educación Primaria. La aportación de Childhood Executive Functioning Inventory. En J.L. Castejón (Coord.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación*. (p. 197). Alicante: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Esquivel, I., Martínez, W., Córdoba, R. y Reyes, C. (2016). Memoria operativa y lectura comprensiva: medición con pruebas de amplitud lectora y tipo cloze en ámbitos pre-universitarios. *Apertura*, 8(2), 38-53.
- Fischbach, A., Könen, T., Rietz, C. S. y Hasselhorn, M. (2014). What is not working in working memory of children with literacy disorders? Evidence from a three-year-longitudinal study. *Reading and Writing*, 27(2), 267-286.
- Friso-Van den Bos, L., Van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H. y Van Luit, J. E. H. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 29-44.
- García-Madruga, J. A. y Fernández; T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1), 133-157.
- Gathercole, S. E., Woolgar, F., Kievit, R. A., Astle, D., Manly, T y Holmes, J. (2016). How Common are WM Deficits in Children with Difficulties in Reading and Mathematics? *Journal of Applied Research in Memory Cognition*, 5, 384-394.
- Gómez, L., Pérez, M. A., Hernández, L., Martínez, C., Marín, J., Cuello, V. ... Garrido, C. F. (2012). Escala Observacional de Memoria Operativa. En J. Navarro; M^a. T^a. Fernández; F. J. Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (Vol. 1, pp. 1-6). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Gómez-Veiga, I., Vila, J. O., García-Madruga, J. A., Contreras, A. y Elosúa, M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 19, 103-111.
- Gutiérrez, F., García-Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Luque, J. L. y Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción Psicológica*, 1, 45-68.
- Gutiérrez-Martínez, F., y Ramos, M. (2014). La memoria operativa como capacidad predictora del rendimiento escolar. Estudio de adaptación de una medida de memoria operativa para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 20, 1-10.
- Guzmán, B., Véliz, M. y Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística*, 35, 379-404.
- Hubber, P. J., Gilmore, C. y Cragg, L. (2014). The roles of the central executive and visuo-spatial storage in mental arithmetic: a comparison across strategies. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(5), 936-954
- Kleszczewski, J., Brandenburg, J., Fischbach, A., Schuchardt, K., Grube, D., Hasselhorn, M. y Büttner, G. (2018). Development of Working Memory from Grade 3 to 5: Differences between Children With and Without Mathematical Learning Difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education* 0, 1-17. doi:10.1080/1034912X.2017.1419555

- Kolkman, M. E., Hoijtink, H. J. A., Kroesbergen, E. H. y Leseman, P. P. M. (2013). The role of executive functions in numerical magnitude skills. *Learning and Individual Differences*, 24, 145-151.
- Kroesbergen, E. H., Noordende, J. E. y Kolkman, M. E. (2014). Training working memory in kindergarten children: effects on working memory early numeracy. *Journal of Child Neurology*, 20(1), 23-37.
- Kudo, M. F., Lussier, C. M. y Swanson, H. L. (2015). Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. *Research in Developmental Disabilities*, 40(5), 51-62.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- McDonald, P. A. y Berg, D. H. (2017). Identifying the nature of impairments in executive functioning and working memory of children with severe difficulties in arithmetic. *Child Neuropsychology*, 0, 1-16. doi:10.1080/09297049.2017.1377694
- Maehler, C. y Schuchardt, K. (2016). The importance of working memory for school achievement in primary school children with intellectual or learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 58, 1-8.
- Marín, J. y Carrillo, M. S. (1999). *Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE)*. Material no publicado.
- Moura, O., Simões, M. R. y Pereira, M. (2015). Working Memory in Portuguese Children With Developmental Dyslexia. *Applied Neuropsychology Child*, 4(4), 237-248.
- Raghubar, K., Barnes, M. A. y Hecht, S. A. (2010). Working memory and mathematics: A review of developmental, individual difference, and cognitive approaches. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 110-122. doi: 10.1016/j.lindif.2009.10.005
- Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 295, 22 de diciembre de 2012, pp. 51180-51189.
- Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* (29.0). [Programa Informático]. Nueva York: International Business Machines (IBM).
- Swanson, H. L. (2003). Age-related differences in learning disabled and skilled readers working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(1), 1-31.
- Vidal, S. (2012). Procedimiento para el Análisis del Perfil Lector y Detección de Dificultades en Lectura. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Dificultades de Aprendizaje, 18-20 de octubre, Murcia.
- Yuste, C., Martínez, R. y Galve, J. L. (2011). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales Renovada BADYG*. Madrid: CEPE.

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2017.

Fecha de revisión: 9 de enero de 2018.

Fecha de aceptación: 8 de abril de 2019.

Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado

The professional competences of school counselors: the role that they represent from pupils' points of view

Dra. María Isabel Amor y Dra. Rocío Serrano Rodríguez
Universidad de Córdoba

Resumen

En el presente trabajo se presenta una investigación realizada en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Córdoba y su provincia, España, con la finalidad de conocer el rol que desempeña el orientador/a, las funciones y actividades que desarrolla, el tipo de ayuda que le solicita el alumnado cuando acude a él, y cómo son las relaciones que establece con el alumnado y sus familias, desde la visión del alumnado. La muestra estuvo compuesta por 328 alumnos, de los cursos 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO, distribuidos en un total de 12 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), e Institutos de Educación Secundaria (IES), nueve de ellos de carácter público (76.2%) y tres de carácter privado (23.8%). Se utilizó un método de carácter descriptivo y comparativo, para analizar las diferencias entre las puntuaciones medias de los diferentes grupos. Los resultados obtenidos confirman que el alumnado valora positivamente la labor que realiza el orientador/a y las relaciones son muy satisfactorias, aunque existen diferencias en la percepción de su labor en función del tipo de centro y del género. Puede concluirse que la figura del orientador es un factor clave para el éxito académico del alumnado, pero necesita delimitar sus funciones para desempeñar su labor tal y como se determina en la normativa vigente.

Palabras clave: orientador escolar; funciones; rol; educación secundaria.

Abstract

The present research shows a study carried out in Obligatory Secondary Education (OSE) centers in the city and province of Córdoba, Spain. The objective is to discover the role played by school counselors, their duties and the activities they develop. The type of help that the students request from these professionals and their relationships with students and families from the learners' perspective is also explored. The sample consisted of 328 students from the 1st, 2nd, 3rd and 4th years of OSE, distributed throughout 12 Infant and Primary Education Centers (IPEC) and Secondary Education Schools (SES), nine of which were public (76.2 %) and three private (23.8%). The method used in order to analyze the differences between the average scores obtained by the different groups was descriptive and comparative. The results support the idea that the students positively value the work done by their counselors, and that their relationships are also very satisfactory. However, the counselors' work is perceived differently depending on the type of center and gender. Finally, it can be concluded that the figure of the counselor is a key factor for the academic success of students, but it is necessary to delimit their duties to work according to the current regulations.

Keywords: school counselor; duties; role; secondary education.

Introducción

Hace más de veinte años que en España desde la implantación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se originó un cambio bastante significativo, no sólo en la organización y estructuración del sistema educativo de forma general, sino que además supuso una mejora en la calidad de la educación resaltando los principios de comprensividad y diversidad, conformes a la realidad social de ese momento. Con esta ley, se consiguió la regulación de la orientación en el sistema educativo y la creación del Departamento de Orientación como órgano de planificación y coordinación de la orientación y la acción tutorial, con la finalidad de desarrollar actuaciones dirigidas principalmente al alumnado de Educación Secundaria.

La LOGSE (1990), establece un modelo organizativo y funcional estructurado en tres niveles de intervención: aula, centro y zona que sustenta el actual modelo de orientación en España. Esta ley, al contrario que las leyes anteriores (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, LOECE, 1980, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, LODE, 1985 y la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, LGE, 1970) incide de manera clara e inequívoca en el impulso de la orientación de forma explícita a largo de su redacción. Actualmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE, 2013) no contempla ninguna atención específica en relación con la orientación, y deja establecido el sistema orientador tal y como hemos citado con anterioridad a partir de la LOGSE y la LOE (Rodríguez, Ocampo, y Sarmiento, 2018).

Podemos afirmar (Amor, 2012) que, la LOGSE no solo consiguió que la orientación se convirtiera en un derecho, sino que, formará parte de las instituciones educativas.

En 2006, se publica la Orden Ministerial del 27 de julio que regula las funciones del Departamento de Orientación con relación al centro, el alumnado, el profesorado y

las familias. Estas actuaciones del Departamento de Orientación se estructuran en dos pilares: el primero de ellos, dedicado al asesoramiento y la orientación del alumnado, que depende directamente del orientador/a, y el otro, a la atención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y grupos específicos, que dependen de otros profesionales que también forman parte del Departamento de Orientación. Entre sus funciones encontramos; participar, animar, asesorar y trabajar conjuntamente en los distintos foros de decisión de la intervención educativa en los centros y en la acción orientadora del alumnado (Motoso, 2002, p.83).

La composición del Departamento de Orientación presenta diferentes singularidades en función del contexto, del centro, de la comunidad e incluso del país en el que nos encontremos. De ahí se deduce que existen diferentes modelos de actuación, estructuras y funciones según la población que deban atender. Según Hervás Avilés (2006, p.77), en España sus funciones están claramente definidas a través de cuatro áreas de intervención:

- Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Orientación profesional
- Atención a la diversidad
- Orientación para la prevención y el desarrollo.

De acuerdo con Bisquerra (2005), estas áreas no están aisladas, sino que están interrelacionadas y es precisamente su enlace lo que da unidad a la orientación que se dirige al individuo como un todo. El orientador/a debe favorecer la toma de decisiones y las habilidades de autonomía para dotar de herramientas al alumnado ante la incertidumbre que viven y los acontecimientos que se suceden (Villardón y Yáñez, 2013). Coincidiendo con Velaz de Medrano (2011, p.129): “la orientación en esta etapa debe plantearse como un conjunto de acciones planteadas a lo largo de ella para facilitar y potenciar el aprendizaje, el conocimiento y la gestión por parte del alumnado y de sus propias competencias personales y profesionales”.

Martínez-Clares, Pérez y Martínez-Juárez, (2014), insisten en que hay que conceder mayor importancia a la emotividad, a la dimensión relacional, a entender la indecisión y la equivocación como algo propio de la toma de decisiones, promoviendo la reflexión y el autoconocimiento en el alumnado.

Los orientadores/as actuales y futuros, deben tener conocimientos sobre los acontecimientos socioeconómicos, culturales, políticos y laborales “porque para orientar no son suficientes los conocimientos derivados del ámbito psicopedagógico, es necesario también indagar hacia dónde y hacia qué orientamos. Es necesario un análisis de la realidad para comprenderla, interpretarla y, si es preciso transformarla, porque forma parte de su actividad profesional” (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996, p.71).

Comprobamos que a menudo, la práctica orientadora manifiesta insuficiencias que obstaculizan conseguir los objetivos que se le atribuyen como acción educativa. Carencias que, según diversos autores (Álvarez González, 2014; McCarthy & Watson, 2018 y Walker, Shenker & Hoover, 2010) están relacionadas con el cumplimiento de los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con un predominio de la intervención de carácter remedial e individualizada. El escaso protagonismo de

las funciones de consulta y formación y fundamentalmente, la poca presencia de la orientación en el currículo educativo y en escenarios relacionados con el contexto familiar.

En la línea de lo anterior, la investigación desarrollada por Carey, Martín, Harrington y Michael (2018) sobre las funciones que realiza el orientador/a, concluyen como es necesario realizar una revisión de estas funciones, con la finalidad de aportar claridad a las competencias de estos profesionales.

Por otro lado, Mekgwe y Kok (2017), analizaron las principales consultas que el alumnado realiza a los Departamentos de Orientación en una investigación con más de trescientos alumnos y alumnas en centros educativos de Botswana (Sudáfrica). Concluyeron que, los temas más notables de preocupación entre el alumnado están centrados en la carrera personal, en concreto: la preparación para entrevistas, las carreras disponibles y la búsqueda de empleo. Por otro lado, Welsch y Widen (2019) afirman que, existe una brecha de género en relación con el tipo de consulta que el alumnado realiza al orientador/a. Siendo más notable la presencia de las chicas en estas consultas.

Para Echeverría, (2008, p.38), el desafío está en formar desde un enfoque más global que integre los objetivos que la orientación plantea en la búsqueda del desarrollo integral del alumnado, porque a pesar de todas las debilidades que se le atribuyen al trabajo que desempeñan los orientadores/as en la actualidad (Hernández Rivero y Mederos Santana, 2018; Martínez-Otero, 2018), también existen estudios (Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011; Calvo, Haya y Susinos, 2012; Silva Teixeira, Fazendeiro y Braga, 2016) que evidencian la relevancia y la necesidad de su papel en los centros de Educación Secundaria.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el recorrido histórico y legislativo por el que han ido desfilando las funciones del orientador/a en España pensamos que es el momento de analizar y reflexionar sobre la realidad educativa en la que nos encontramos, para constatar si estamos haciendo lo que realmente necesita la escuela, el alumnado, la familia y la sociedad en general, y quizás replantearnos las modificaciones necesarias (Martínez-Clarés y Martínez-Juárez, 2011) si fuera necesario.

Método

Objetivos

El objetivo general de este estudio, consiste en conocer la labor que desempeña el orientador/a en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Córdoba y su provincia, en opinión del alumnado.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la percepción que tiene el alumnado sobre el orientador/a de su centro: sus relaciones, las funciones que realiza y la importancia que atribuye a su labor.
- Comprobar si existen diferencias en las respuestas del alumnado en función de si conoce o no, al orientador/a de su centro.

- Comprobar si existen diferencias en las respuestas del alumnado en función del sexo y de la tipología del centro (público o privado) en relación con las dimensiones en las que se divide la escala AFO.

Población y Muestra

La población objeto de estudio está constituida por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Córdoba y su provincia. Mediante un muestreo de conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), se seleccionaron 328 alumnos y alumnas de los cursos 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO. Distribuidos en un total de 12 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), e Institutos de Educación Secundaria (IES) (elegidos por accesibilidad y proximidad) (Tabla 1). Nueve de ellos son de carácter público (76.2%) y tres de carácter privado (23.8%). El 48% son mujeres y el 52% son hombres, con edades que oscilan entre los 13 y los 17 años ($M=2.15$; $D.T=.844$). Se asumió un error muestral del 4% para un nivel de confianza del 97%.

Tabla 1

Distribución del alumnado participante por cada uno de los centros

Nombre del Centro	N	%
CEIP Virgen del Carmen	27	8,2
CEIP Antonio Gala	48	14.6
CEIP Francisco de los Ríos	28	8.5
IES La Fuensanta	26	7.9
IES Luis de Góngora	33	10.1
CEIP Luis Carrillo de Sotomayor	25	7.6
CEIP Jesús Nazareno	22	6.7
IES López Neyra	16	4.9
CEIP Márquez de Comares	26	7.9
CEIP San Francisco de Sales	29	8.8
IES Seneca	30	9.1
IES Trassierra	18	5.5
Total	328	100

Instrumento

Para alcanzar los objetivos previstos, se elaboró un cuestionario con cinco preguntas y un total de 30 ítems, con una escala de valoración tipo Likert con cinco

niveles de graduación que van desde el menor (1) al mayor grado de acuerdo (5). Los 30 ítems pretenden analizar la figura del orientador/a en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y están estructurados en cinco grupos de dimensiones. En el primer grupo (D1), las variables están relacionadas con la percepción que tiene el alumnado sobre el orientador/a de su centro, en la segunda dimensión (D2) se recogieron aquellas variables que están relacionadas con las funciones que desempeña, el tercer grupo de variables (D3) lo conformaron los ítems relacionados con las actividades que habitualmente realiza, la cuarta dimensión (D4) agrupa los ítems relacionados con el tipo de relación que mantiene el orientador/a, con el alumnado y con sus familias, cuando y cómo se produce y grado de satisfacción. Y en el último grupo de variables (D5) se encuentran los ítems relacionados con el tipo de ayuda que solicita el alumnado y las demandas que realiza cuando acude al orientador/a de su centro.

Con el objetivo de garantizar la fiabilidad del instrumento, se realizó una búsqueda documental con el fin de identificar las variables más relevantes objeto de nuestro estudio, así como los instrumentos utilizados (validados y aplicados) en otros estudios similares.

De esta primera fase, se extrajeron un conjunto amplio de preguntas (40). Estas preguntas constituyeron la primera versión del instrumento (Estebaranz, Mingorance y Monescillo, 2001; Jariot, 2010) y fueron sometidas a criterio de expertos, quienes valoraron la relevancia, pertinencia, intensidad, claridad y comprensividad de los ítems (Thomas y Nelson, 2007). Se les solicitó que respondieran con valores entre; 1= en desacuerdo con el ítem, hasta 5= totalmente de acuerdo con el ítem. Se estableció como criterio eliminar todas aquellas preguntas que fueran valoradas con 1, 2, 3 y 4 y se mantuvieron las que había un acuerdo del 95% entre los expertos. Tras la información obtenida sobre la idoneidad de cada uno de ellos, se eliminaron los que no se consideraron adecuados al objeto del estudio, y se obtuvo otra versión de la escala con 35 ítems. Con este procedimiento se cumplió la validez de contenido, al realizar una previa revisión exhaustiva de investigaciones cuyo objetivo e instrumentos aplicados fueron similares a nuestro objeto de estudio, así como la prueba de jueces realizada con el conjunto inicial de ítems del instrumento.

Para comprobar la validez de comprensión del cuestionario, se realizó un estudio piloto a una sub-muestra de 20 alumnos y alumnas de forma presencial (Alaminos y Castejón, 2006). Se analizó el grado de comprensión desde un punto de vista cualitativo; registrándose las preguntas, dudas y sugerencias que los sujetos realizaron en la sesión presencial de cumplimentación. Los resultados obtenidos nos aportaron información sobre la eliminación de aquellos ítems que no respondían adecuadamente (5).

Posteriormente, se calculó la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un $\alpha=.85$ para los 30 ítems. En este caso la eliminación de alguno de los ítems de la escala no suponía ningún incremento significativo en la fiabilidad, por lo que se decidió mantenerlos.

Finalmente, con la escala para el "Análisis de la Figura del Orientador en los centros (AFO)" definitiva se procedió a su aplicación. En la tabla siguiente (Tabla 2) se relacionan los ítems de la escala final y su distribución por dimensiones.

Tabla 2

Relación de los Ítems de la escala AFO y su distribución por dimensiones

Dimensiones	Variabes	Ítems
D1	V.1	Piensas que es importante la figura del orientador en tu centro
	V.2	Creer que la labor que realiza en tu centro es necesaria
	V.3	Solicitarías ayuda al orientador ante un problema personal
	V.4	Creer que te puede ayudar en tus estudios
	V.5	Consideras que las actividades que plantea son interesantes
	V.6	Creer que puede ayudarte para tomar decisiones sobre tu futuro académico
	V.7	Cuando has solicitado ayuda o consulta te ha atendido
D2	V.8	Creer que orienta e informa sobre aspectos académicos
	V.9	Creer que orienta e informa sobre aspectos profesionales
	V.10	Creer que orienta y asesora sobre aspectos personales
	V.11	Creer que puede ayudar en tu aprendizaje
	V.12	Creer que puede orientar y prevenir las dificultades de aprendizaje
	V.13	Creer que informa y asesora a tus padres sobre tu desarrollo académico
D3	V.14	Desarrolla actividades para prevenir el fracaso en tus estudios
	V.15	Realiza sesiones informativas sobre los posibles itinerarios académicos
	V.16	Desarrolla actividades para aumentar vuestra motivación hacia los estudios
	V.17	Realiza actividades para que conozcáis vuestras aptitudes y habilidades
	V.18	Desarrolla actividades para fomentar la interacción en el grupo
D4	V.19	Es individual y personalizada
	V.20	Aporta información y asesoramiento
	V.21	Es muy accesible y facilita el contacto
	V.22	Sólo se establece cuando existe una necesidad
	V.23	La relación con el alumnado es buena y satisfactoria
	V.24	La relación con la familia es buena y satisfactoria

Dimensiones	VARIABLES	Ítems
D5	V.25	Has solicitado ayuda en el estudio, superación de asignaturas y realización de trabajos.
	V.26	Has solicitado ayuda para conocer tus características, aptitudes e intereses
	V.27	Has solicitado información sobre estudios, becas, cursos, actividades.
	V.28	Has solicitado ayuda para tomar decisiones sobre tus estudios
	V.29	Has solicitado ayuda para relacionarte y llevarte bien con tus compañeros y tus profesores
	V.30	Has solicitado información sobre técnicas de estudio

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La escala AFO fue administrada durante los meses de marzo y abril del curso académico 2014/15. Se especificó el objeto de estudio de la investigación, su carácter voluntario, así como el compromiso de confidencialidad de los datos obtenidos. El procedimiento se realizó en horas lectivas del curso, con previo acuerdo de la dirección del centro, así como del profesorado, que impartía clase en ese momento.

Con la intención de dar respuesta al primero de los objetivos se realizó un análisis descriptivo de los valores medios y las desviaciones típicas, así como la frecuencia de las respuestas a cada uno de los ítems.

Para el segundo objetivo, se utilizó la prueba estadística *t* de Student. Era necesario comprobar la existencia de diferencias en las respuestas entre el alumnado que indican conocer al orientador/a de su centro (N= 1) y alumnado que indican no conocer al orientador/a de su centro (N= 2).

Para el último de los objetivos, aplicamos de nuevo la prueba *t* de Students con la intención de comprobar si existen diferencias en función de la variable sexo y el carácter o tipología de centro educativo (público o privado), con relación a las dimensiones de la escala AFO: D1, Percepción; D2, Funciones; D3, Actividades; D4, Relaciones y D5, Demandas.

Se utilizó la prueba de Levene como criterio para asumir si las varianzas eran iguales o no. El nivel de confianza ha sido del 95% ($p > .05$).

Para los análisis descriptos se utilizó el programa SPSS.22.

Resultados

A través de los análisis descriptivos los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes atribuyen una importancia alta a las variables relacionadas con la orientación para prevenir las dificultades en los estudios ítem 12 (V.12=4.08%), seguida de la

orientación sobre aspectos académicos ítem 8 (V.8=4.05%). Por otro lado, el alumnado percibe como menos importante recibir asesoramiento sobre técnicas de estudio ítem 30 (V.30=2.92%), y orientación para conocerse a sí mismo ítem 26 (V.26=2.64%). En un segundo nivel de importancia, se localizan conceptos como: recibir información sobre estudios posteriores, becas, cursos, etc., con una media de 2.60%, ítem 27 (V.27), seguida de la ayuda para tomar decisiones sobre su futuro académico ítem 6 (V.6=2.59%) y, por último recibir ayuda para relacionarse con sus compañeros/as y con sus profesores/as ítem 29 (V.29=2.52%).

Comparando los valores de las medias en función de si el alumnado conoce o no al orientador/a, podemos observar (Tabla 3), que en la mayoría de las medias, los valores más altos se encuentran en el grupo de alumnos que sí conocen al orientador/a (N1), puntuando más alto en los siguientes ítems: en primer lugar en el ítem 1 (V.1) que describe la importancia que se le atribuye a esta figura (M=3.73, D.T.=1.070), seguido del ítem 2 (V.2) que destaca la labor que realiza (M=3.94, D.T.=.962) y el ítem 4 (V.4) la ayuda que le puede prestar en sus estudios (M=3.38, D.T.=1.124). Finalmente en el ítem 5 (V.5), el alumnado matiza la gran relevancia en las actividades que realiza dirigidas al alumnado (M=3.38, D.T.=1.027).

Sin embargo, los ítems cuyos valores puntúan a favor del grupo N2 (alumnado que no conoce al orientador/a de su centro), son los siguientes: el ítem 3 (V.3) en el que el alumnado opina que no acudiría al orientador/a para solicitar ayuda relacionada con aspectos personales (M=3.25, D.T.=1.412), y en el ítem 10 (V.10) en el que estima que el orientador/a no orienta y asesora en el ámbito personal (M=3.68, D.T.=1.301). Por último, en el ítem 7 (V.7) el alumnado considera que no siempre obtiene respuesta cuando solicita la ayuda del orientador/a en su centro (M=4.00, D.T.=.894).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la escala AFO atendiendo a la variable si conoce al orientador/a de su centro

Variables	Conoce al orientador/a	N	M	D.T.
V.1	Sí	219	3.73	1.070
	No	24	3.29	1.429
V.2	Sí	273	3.94	.962
	No	49	3.65	1.200
V.3	Sí	268	3.22	1.463
	No	51	3.25	1.412
V.4	Sí	262	3.38	1.124
	No	47	2.81	1.313
V.5	Sí	265	3.38	1.027
	No	46	3.26	.953
V.6	Sí	269	3.70	1.110
	No	49	3.20	.979

Variables	Conoce al orientador/a	N	M	D.T.
V.7	Sí	220	3.82	1.287
	No	36	4.00	.894
V.8	Sí	250	4.07	1.033
	No	46	3.93	1.323
V.9	Sí	268	3.98	1.022
	No	51	3.88	1.211
V.10	Sí	261	3.57	1.140
	No	50	3.68	1.301
V.11	Sí	271	3.89	1.000
	No	52	3.60	1.317
V.12	Sí	268	4.07	.935
	No	50	4.14	1.010
V.13	Sí	271	3.48	1.157
	No	52	3.54	1.290
V.14	Sí	257	3.42	1.267
	No	47	3.06	1.309
V.15	Sí	246	3.54	1.207
	No	44	3.32	1.475
V.16	Sí	243	3.44	1.128
	No	44	3.20	1.407
V.17	Sí	237	3.31	1.162
	No	46	2.98	1.291
V.18	Sí	240	3.38	1.200
	No	43	3.07	1.387
V.19	Sí	264	3.61	1.235
	No	48	3.04	1.368
V.20	Sí	268	3.85	1.040
	No	51	3.76	1.142
V.21	Sí	263	3.52	1.105
	No	50	3.74	1.157

Variables	Conoce al orientador/a	N	M	D.T.
V.22	Sí	264	3.38	1.208
	No	50	3.50	1.147
V.23	Sí	263	3.76	1.060
	No	48	3.40	1.180
V.24	Sí	264	3.74	1.025
	No	48	3.52	1.203
V.25	Sí	266	2.97	1.471
	No	50	3.44	1.358
V.26	Sí	263	2.62	1.387
	No	49	2.78	1.571
V.27	Sí	263	2.57	1.476
	No	46	2.78	1.534
V.28	Sí	257	2.53	1.389
	No	48	2.92	1.596
V.29	Sí	260	2.50	1.340
	No	49	2.63	1.510
V.30	Sí	272	2.94	1.494
	No	50	2.80	1.525

La prueba *t* para muestras independientes, detectó diferencias significativas a favor del alumnado que sí conocía al orientador/a de su centro (N1), en el ítem (V.6) "Crees que puede ayudarte para tomar decisiones sobre tu futuro académico" ($t_{318} = 2.942$, $p < .05$). Igualmente, existen diferencias significativas entre las dos muestras, a favor del alumnado que sí conoce al orientador/a (N1), cuando se le pregunta al alumnado sobre la relación que mantiene el orientador/a, concretamente en el ítem 19 (V.19) en referencia a la relación del orientador/a con el alumnado y con sus familias, "Es individual y personalizada" ($t_{312} = 2.884$, $p < .05$), y en el ítem (V.23) "La relación con el alumnado es buena y satisfactoria" ($t_{311} = 2.130$, $p < .05$).

En cambio, cuando se le pregunta al alumnado sobre el tipo de ayuda o las demandas que solicita cuando acude al orientador/a de su centro, encontramos diferencias significativas a favor del alumnado que no conoce al orientador/a de su centro (N2), en las respuestas al ítem "Has solicitado ayuda en el estudio, superación de asignaturas y realización de trabajos" (V.25), con los siguientes resultados entre los dos grupos ($t_{316} = -2.097$, $p < .05$).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la escala AFO según la variable sexo

Dimensiones	Sexo	N	M	D.T.
(D1) Percepción	M	157	3.29	.794
	H	171	3.13	.823
(D2) Funciones	M	157	3.81	.661
	H	171	3.56	.824
(D3) Actividades	M	157	3.07	1.096
	H	171	2.89	1.166
(D4) Relaciones	M	157	3.54	.676
	H	171	3.38	.789
(D5) Demandas	M	157	2.55	1.051
	H	171	2.62	1.058

Atendiendo a la diferencia de sexo entre los participantes, podemos observar (Tabla 4) que, en la mayoría de ellas, las mujeres presentan valores más altos en las puntuaciones de las medias. La prueba *t* de Students para muestras independientes detectó diferencias significativas a favor de las mujeres en las dimensiones: (D2) ($t_{328} = 3.018$, $p < .05$) relacionada con las funciones que desempeña el orientador/a en el centro, y en la dimensión (D4) que agrupa las variables relacionadas con el tipo de relación que establece el orientador/a con el alumnado y con sus familias ($t_{328} = 2.035$, $p < .05$).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la escala AFO según el tipo de centro

Dimensiones	Tipo de Centro	N	M	D.T.
(D1) Percepción	Público	250	3.17	.808
	Privado	78	3.35	.814
(D2) Funciones	Público	250	3.63	.794
	Privado	78	3.82	.623
(D3) Actividades	Público	250	2.90	1.146
	Privado	78	3.22	1.070
(D4) Relaciones	Público	250	3.45	.761
	Privado	78	3.49	.676
(D5) Demandas	Público	250	2.63	1.079
	Privado	78	2.47	.965

En relación con el tipo de centro encontramos que, en la mayoría de las variables se obtienen medias de rango más elevadas en las respuestas del alumnado de centros privados, a excepción de la (D5) en la que la media puntúa mas alta (2.63%) a favor de los centros públicos (Tabla 5). En esta dimensión, se centran los ítems relacionados con las demandas que realiza el alumnado cuando acude al orientador/a de su centro.

La prueba *t* de Students para muestras independientes, detectó diferencias significativas a favor de los centros privados en la dimensión (D1), que agrupa los ítems relacionados con la percepción que tiene el alumnado sobre la figura del orientador/a en el centro ($t_{328} = -1.782, p < .05$), y en la (D3), que agrupa los ítems relacionados con las actividades que desarrolla el orientador/a en el centro ($t_{328} = -2.154, p < .05$).

Discusión y conclusiones

En este estudio, se ha observado que la valoración del alumnado en relación a la figura del orientador/a, en general, es bastante positiva. Principalmente, la importancia de su labor la sitúan en la ayuda que les puede aportar en aspectos relacionados con la orientación académica, las dificultades que puedan tener en sus estudios, la evaluación y las dificultades de aprendizaje. Resultados en consonancia con las aportaciones de Mekgwe y Kok (2017).

El alumnado considera el rol del orientador/a como un factor clave para atender a las necesidades educativas del estudiante (Boza, 2005; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010). Se trata de optimizar sus capacidades y capacitarle para afrontar las dificultades que puedan aparecer a lo largo de su itinerario académico (Amor, 2016).

A la orientación personal del alumnado, relacionada con la ayuda y el asesoramiento necesario para afrontar y mejorar las relaciones con el resto de sus compañeros y con sus profesores/as (Bisquerra, 2005, 2013), el alumnado atribuye menos importancia, quizás porque en nuestro país el modelo de orientación más utilizado hasta el momento (Martínez-Clarés y Martínez-Juárez, 2011) ha sido el académico y obliga a que la orientación personal pase a un segundo plano. Algunos autores, identifican este proceso de orientación con el Modelo de Orientación alemán: centrado en la formación académica, como complemento a los contenidos de la asignatura (Gairín, Armengol, Muñoz y Rodríguez-Gómez, 2015).

Sin embargo, el Modelo de Orientación anglosajón centrado en el desarrollo personal e interpersonal del alumnado, según Bisquerra, (2013), incluso siendo el más promovido por el marco europeo de Educación Superior, (Gairín, et. al., 2015) es el que menos se pone en práctica en todas las etapas del sistema educativo español.

Numerosos estudios confirman, que desde la dimensión personal podemos desarrollar competencias relacionadas con el saber, el hacer y el ser en los estudiantes (Torrecilla, Rodríguez, Herrera y Martín, 2013). Actualmente, se promueve un Modelo de Orientación basado en el desarrollo completo del alumnado, (Amor y Dios, 2017 y Velaz de Medrano, González Benito y López Martín, 2018) como respuesta a las necesidades que se plantean en la praxis diaria de los centros educativos. Un Modelo Integral que aborde aspectos académicos, personales, profesionales y sociales en la formación de los estudiantes puede contribuir, no solo a una formación armónica y completa del alumnado, sino también a incrementar la calidad en la educación (Amor, 2016).

El alumnado también considera menos significativo recibir formación sobre técnicas de estudio cuando acude para solicitar ayuda al orientador/a. Estudios anteriores (Mendieta Toledo, L.B.; Mendieta Toledo, L.R. y Chamba Zambrano, 2015) evidencian la importancia de la aplicación de técnicas de estudio, porque produce efectos positivos en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Según una investigación realizada por Muelas y Beltrán (2011), en el alumnado de la ESO, las técnicas de estudio más apropiadas para esta etapa son la lectura, la toma y elaboración de apuntes, las anotaciones marginales, el subrayado, el resumen, el esquema, los mapas conceptuales, la memorización y el recuerdo, los recursos nemotécnicos, los mapas mentales, entre otras. (p.180).

Con los resultados obtenidos en este trabajo, también hemos podido comprobar que el alumnado que conoce al orientador/a, y por lo tanto ha acudido para recibir su apoyo en algún momento, es el que manifiesta que le puede proporcionar ayuda para tomar decisiones y configurar su itinerario académico (Velaz de Medrano, González Benito y López Martín, 2018). Además considera que la relación que existe entre ambos es muy buena y satisfactoria, a la vez que bastante personalizada.

Del mismo modo, hemos comprobado que el grupo de alumnos/as que afirma no conocer al orientador/a ratifica, que no acude para solicitar ayuda a esta figura, ni siquiera para el asesoramiento en aspectos académicos relacionados con las asignaturas, los contenidos o los trabajos que debe realizar. Este planteamiento nos hace reflexionar sobre la posición que adopta el orientador/a actualmente, un tanto alejada de las funciones o el liderazgo, que por su papel relevante en los procesos de cambio y mejora escolar debería tener (Janson, Stone & Clark, 2009).

Existen centros en los que al orientador/a acuden muy pocos alumnos/as, incluso en muchas ocasiones, es conocido por un escaso número (Cano, y García Nieto, 2009). Quizás por la concepción, aún persistente, del orientador/a como psicólogo escolar que sólo ejerce labores de ajuste personal y emocional. Además, uno de los inconvenientes que tiene el rol del orientador/a es la gran cantidad de funciones y demandas, algunas de ellas, que van más allá de las establecidas legislativamente (Hernando y Montilla, 2009), y por tanto conlleva a una confusión por parte, no solo de ellos, sino de toda la comunidad educativa de la que forman parte. Como nos anticipaban Carey, Martín, Harrington y Michael (2018), sería necesario hacer una revisión de las funciones y competencias de estos profesionales.

La realidad nos demuestra que haber involucrado a los orientadores en actividades poco relacionadas con la orientación y el asesoramiento al alumnado (Velaz de Medrano, González Benito y López Martín, 2018) ha dado lugar a la existencia de barreras por parte del alumnado y a la falta de claridad en sus funciones, lo cual les impide desarrollarse y dedicarse de una forma más directa a las tareas propias que su rol determina (Lambie & Williamson, 2004, p.124).

En relación con las diferencias encontradas en función del sexo, hemos observado que en general son las mujeres las que puntúan más alto en todas las dimensiones, pero de manera más significativa, en primer lugar, en las variables relacionadas con las funciones que desempeña el orientador/a, en concreto acciones dirigidas a la orientación de aspectos académicos, personales y la prevención de dificultades académicas, en segundo lugar y coincidiendo con investigaciones anteriores (Hernández y Mederos,

2018; Martínez-Otero, 2018; Welsch y Widen, 2019) en las variables relacionadas con el tipo y la calidad en las relaciones que establece el orientador/a, con ellas y con su familia.

En el análisis de los resultados en función del tipo de centro educativo, público o privado, es el alumnado de los centros privados los que apuntan hacia valores más altos en la mayoría de las variables, aunque se detectan algunas diferencias. Para conocer de forma más exacta donde se encuentran estas diferencias, comprobamos que el alumnado de los centros privados tiene una mejor percepción del orientador/a de su centro, y valora de forma positiva las actividades que realiza. En estudios anteriores (Bolu & Oredugba, 2017 y Cano y García Nieto, 2009), también se encontró una mejor percepción de las funciones que del orientador/a en las respuestas del alumnado de centros privados. No obstante, los alumnos/as de los centros públicos valoran más positivamente la ayuda y demanda que solicitan al orientador/a, en concreto, en aspectos relacionados con la orientación para el estudio, la superación de asignaturas y la realización de trabajos, además de la ayuda para tomar decisiones sobre sus estudios.

Nos gustaría resaltar que la importancia y la necesidad de la figura del orientador/a en la Enseñanza Secundaria en España está ampliamente demostrada, en este trabajo y en muchos más en nuestro país (Álvarez González, 2014; Bisquerra, 2013; Calvo, Haya y Susinos, 2012; Martínez-Clares y Martínez-Juárez, 2011; Muñoz y Gairín, 2013) y más allá del ámbito nacional (López Martín y González Villanueva, 2018 y McCarthy & Watson 2018 y Walker, Shenker & Hoover, 2010). El problema posiblemente radique en definir sus funciones y priorizar sus actuaciones en aquellos ámbitos y espacios, para los que fue creada esta figura. La realidad con la que nos encontramos actualmente en la práctica aún se encuentra muy alejada del modelo teórico en el que se basa la figura del orientador/a (Velaz de Medrano *et al.*, 2001).

Como posible limitación resaltamos el sesgo que conlleva obtener datos y conclusiones a partir de las propias percepciones y opiniones únicamente desde la visión del alumnado. Una triangulación de la información desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y los orientadores enriquecería los resultados de investigación.

Para futuras investigaciones se sugiere ampliar la muestra y el tipo de instrumentos para la recogida de información, tales como la observación, las entrevistas, etc., Esta triangulación de la información permitiría conocer con mayor detalle y en profundidad la realidad del trabajo del orientador/a en los centros. Igualmente, se propone estudiar otro tipo de variables como, la experiencia y la formación del orientador/a.

Referencias

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En Figuera, P. (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. (pp. 175-203). Barcelona: Laertes.
- Álvarez González, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27. Doi: 10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.74

- Amor, M.I. (2015). La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial. *Revista de Teoría de la Educación*, 27, 247-253.
- Amor, M.I. (2016). Evaluación de la orientación y la tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 93-112.
- Amor, M.I. y Dios, I. (2017). La Tutoría Universitaria: Un espacio para la Orientación Personal, Académica y Profesional en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 28(1), 119-130.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. <http://www.remo.ws/revistas/remo-6.pdf>
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bolu, S. y Oredugba, O. (2017). Influence of counselling services on perceived academic performance of secondary school students in Lagos State. *International Journal of Instruction*, 10(2), 211-228.
- Boza, A. (2005). La orientación en educación secundaria: una perspectiva cualitativa desde los orientadores *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 129-146. Doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.1.2005.11366>
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 7-20. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Cano, J. y García Nieto, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 57-75.
- Carey, C., Martin, I., Harrington, K. y Trevisan, M. (2018). Competence in Program Evaluation and Research Assessed by State School Counselor Licensure Examinations. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-11.
- Echeverría, B. (2008). Configuración de la profesionalidad. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación Profesional* (pp. 23-68). Barcelona: UOC.
- Estebanz, A., Mingorance, P. y Monescillo, M. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas. *Fuentes*, 3, 9-94.
- Ferrandis, M. V., Grau, C. y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la Atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Gairín, J., Armengol, C., Muñoz J. L. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras. Propuesta de estándares de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 26-41.
- Hernández Rivero, V. M. y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. Doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Hernando, A. y Montilla, M. V. (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 29-39.
- Hervás Avilés, M. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Janson, C., Stone, C. & Clark, M. A. (2009). Stretching Leadership: a Distributed Perspective for School Counselor Leaders. *Professional School Counseling*, 13(2), 98-106.

- Jariot, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 45-58.
- Lambie, G. y Williamson, L. (2004). The Challenge to Change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: A Historical Proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124-131.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (Boletín Oficial del Estado nº 295 de 10 de diciembre de 2013). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado nº 238 de 4 de octubre de 1990). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (Boletín Oficial del Estado nº 159 de 4 de julio de 1985). <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (Boletín Oficial del Estado nº 154 de 27 de junio de 1980). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto General de Educación y financiamiento de la reforma educativa, (Boletín Oficial del Estado nº 187 de 6 de agosto de 1970). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-85212546
- López Martín, I. y González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- McCarthy, S. & Watson, D. (2018). A New Typology: Four Perspectives of School Counselor Involvement with Families. *Journal of School Counseling*, 16(1), 1-41.
- Martínez-Clares, P., Pérez, J. y Martínez-Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>
- Martínez-Clares, P. y Martínez-Juárez, M. (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(1), 253-265. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>
- Martínez-Otero, V. (2018). *Orientación personal y familiar*. Madrid: Editorial CCS.
- Mekgwe, N. y Kok, A. (2017). The personal career planning needs of secondary school learners in Botswana. *International Journal of Educational Sciences*, 17(3), 238-246. 10.1080/09751122.2017.1317156
- Mendieta Toledo, L. B., Mendieta Toledo, L. R. y Chamba Zambrano, J. M. (2015). Efecto de la aplicación de técnicas de estudio en el rendimiento escolar. *In Crescendo. Institucional, Italia*, 6(1), 117-137.
- Motoso, J. (2002). Innovación psicopedagógica en un contexto escolar público de educación secundaria. En Martínez de la Hidalga, Z. (coord.). *Definición y perspectivas profesionales de la Psicopedagogía*. (pp.79-95). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Muelas, A. y Beltrán, J. (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, 1(6), 173-195.

- Orden Ministerial del 27 de julio de 2006 por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria. (Boletín Oficial del Estado nº 175 de 8 de septiembre de 2006). <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/175/>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1). Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Rodríguez Álvarez, P., Ocampo Gómez, C.I. y Sarmiento Campos, J.A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>
- Santana Vega, L. E. y Álvarez Pérez, P. R. (1996). *Orientación y educación socio laboral: Una perspectiva curricular*. Madrid. EOS.
- Silva Teixeira, M. I., Fazendeiro, P.M. & Braga, A. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>
- Thomas, J. y Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Torrecilla, E., Rodríguez, M.J., Herrera, E. y Martín J. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79-99.
- Velaz de Medrano, C., González Benito, A. y López Martín, E. (2018). Assessment of the level of performance of tutoring in secondary education: tutors' own perceptions. *Revista de Educación*, 382, 107-132.
- Velaz de Medrano, C. (2011). La orientación académica y profesional en la Educación Secundaria. En Martín, E.; Solé, I. (Coord.) *Orientación Educativa: Modelos y estrategias de intervención*. (pp. 129-149). Barcelona: Graó.
- Velaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamon, J.R., Negro, A. y Torregro, J.C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: Análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 199-220.
- Villardón, L. y Yáñez. C. (2013). Propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo a estudiantes de doctorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 135-152.
- Walker, J. M., Shenker, S. S. & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), 27-41.
- Welsch, D.M. & Widen, M. (2019). Student gender, counselor gender, and college advice. *Education economics*, 27(2), 112-131. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1517864>

Fecha de recepción: 8 de febrero de 2018.

Fecha de revisión: 2 de marzo de 2018.

Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2019.

¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo

What proposes vocational guidance to employment policies of Spain postcrisis? A qualitative analysis.

José Luis García Hernández* y Alejandra Cortés Pascual**

*Departamento Educación Gobierno de Navarra. (España)

**Departamento Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. (España)

Resumen

La orientación es el primer eje de las políticas activas de empleo de la Estrategia Española de Activación para el Empleo. Esta disciplina presenta un claro posicionamiento teórico-formal justificado por el influjo de las directrices y modelos europeos, y por toda una red de normas educativas, formativas y sociolaborales. Así mismo, la coyuntura actual sitúa a la orientación ante el reto de aportar soluciones y mejorar la dinamización de las políticas de empleo. Estos retos y realidades en el marco sociolaboral se complejizan aún más ante la observación del terreno de actuación práctica real, condicionada por los efectos de la última crisis económica, que refleja un escenario de políticas, sistemas, estructuras y servicios de orientación con evidentes áreas de mejora. A partir de un diseño de Teoría Fundamentada, alineado con el paradigma cualitativo/interpretativo y los fundamentos del interaccionismo simbólico, se analizó a través de entrevistas semiestructuradas toda una diversidad de voces autorizadas, tanto a nivel nacional como internacional, emergiendo un abanico de temas que dibujan el terreno actual de la orientación en las próximas décadas. Los resultados describen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de nuestro sistema, especialmente en la compleja última década. Se concluye con la confianza en un futuro mejor, que pasa obligatoriamente por afrontar los retos y debilidades que emergen de esta investigación, así como el reforzamiento de las dinámicas más positivas que se observan en el sistema de orientación.

Correspondencia: Alejandra Cortés Pascual. alcortes@unizar.es. Departamento Ciencias Educación. UNIZAR. C/ Pedro Cerbuna, nº 12. 50009 Zaragoza.

Palabras claves: Orientación profesional; investigación cualitativa; política del empleo; flexibilidad; crisis económica; España.

Abstract

Orientation is the first axis of active employment policies, structured in the Spanish Activation Strategy for Employment 2014-2016. This scientific discipline presents a clear theoretical and formal position, justified by the influence of European guidelines and models, and by a myriad of educational, training and socio-labor standards. Likewise, the present and future situation places professional orientation in the face of the challenge of providing solutions and improving the dynamisation of employment policies. These remains and realities that show the orientation in the socio-labor framework, are further complicated by the observation of the field of practical and real action, a territory conditioned by the effects of the last economic crisis, which draw a scenario of policies, systems, structures and services of professional orientation with evident areas of improvement. Based on a design of Grounded Theory, aligned with the qualitative / interpretative paradigm and the foundations of symbolic interactionism, a semi-structured interviews were analyzed through a variety of authorized voices, both nationally and internationally, emerging a range of themes that draw the current ground of orientation in the coming decades. The results describe the weaknesses, threats, strengths and opportunities of our system, especially in the complex last decade. It concludes with confidence in a better future, which necessarily involves facing the challenges and weaknesses that emerge from this research, as well as reinforcing the most positive dynamics observed in the guidance system.

Keywords: Career guidance; qualitative research; employment policy; flexibility; economic recession; Spain.

Introducción

La orientación está alcanzando un reconocimiento importante en las leyes laborales. Su posicionamiento oficial como primer eje de políticas activas de empleo es evidente, tal y como se muestra en el Real Decreto 1032/2017, de 15 de diciembre, por el que se aprueba la EEAE 2017-2020. Pero su desarrollo real práctico, junto a las dudas sobre las pruebas científicas que demuestren su impacto, contrasta con nuestro panorama de relaciones laborales, caracterizado por una significativa problemática de acceso y mantenimiento en el empleo, junto a una cuestionable calidad del mismo para amplias capas de nuestra sociedad (Torres, 2015).

Varios aspectos han favorecido el aumento del peso político de la orientación, situándola como una disciplina a desarrollar por los responsables políticos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2004). Primeramente, la centralidad del desarrollo de la empleabilidad, planteada por la Unión Europea no como creación de empleo directo, sino como la mejora de las condiciones de acceso y promoción en el empleo (García-Hernández & Cortes, 2019). Este concepto sitúa a la orientación como su elemento facilitador junto a otras políticas activas como la formación o la intermediación laboral. Empleabilidad que subraya la importancia de la responsabilidad individual como forma de adaptación a las cambiantes exigencias del mercado laboral.

En segundo lugar, el paradigma de flexiseguridad, que sitúa a la orientación en esa pluralidad de dispositivos que tejen una teórica red de nueva seguridad ante las dinámicas de los mercados de trabajo transicionales (Wilthagen & Tros, 2004), poniendo el acento no tanto en la seguridad tradicional del periodo fordista, sino más bien la seguridad en el empleo en general (Fernández & Serrano, 2014). En tercer lugar, la orientación a lo largo de la vida, derivada del aprendizaje a lo largo de la vida, clave en la sociedad del conocimiento, que considera especialmente valiosa la mejora competencial como forma de gestionar mejor la carrera (Sánchez García, 2017).

De esta forma, la orientación trata de conectar los mundos de la educación formal, el empleo y la formación para el empleo, planteando una mejor gestión de carreras y competencias (Echeverría, 2016; Sobrado & Cortés, 2009). Pero estas funciones de la orientación se vienen desarrollando en un contexto que plantea unos estados de cuestionamiento e inestabilidad constante de los desarrollos de carrera (Corominas, 2006). Todo ese andamiaje teórico-normativo contrasta claramente con los efectos de la última crisis económica, que parece haber superado claramente las posibilidades de prevención y respuesta de nuestro sistema de orientación.

Comparando el momento pre-crisis con la actualidad, se muestra según los datos de la Encuesta de Población Activa (IV trimestre), una bajada de la tasa de actividad (2007-2018) de 0.86 puntos, con grandes cambios por franjas de edad (subiendo en veteranos, y disminuyendo en jóvenes). Una población ocupada que disminuyó durante 6 años (2008-2014) destruyéndose 3.8 millones de empleos, generándose posteriormente 2 millones (2014-2018; con fuertes transformaciones internas (menos jornadas completas, y más jornadas parciales). Una tasa de desempleo que pasó del 7.9% al 26.9% (2007-2013), bajando al 14.5% al final de 2018. Dibujando distintos escenarios en materia de desempleo y temporalidad dentro del mismo país.

Cabe indicar que nuestro sistema de orientación se enmarca en unas políticas de empleo que son las que mayor porcentaje de PIB protagonizan de la UE, con un 3.3%. Este buen posicionamiento cambia al medir la relación gasto en políticas de empleo/punto tasa de desempleo, ya que España con un 0.12% presenta un gasto muy inferior a la media europea. Dentro de las políticas de empleo, las políticas activas suponen un 0.41% del PIB español, inferior a la media europea, y muy alejado de países como Dinamarca con un 1.42%. Especialmente llamativo es el peso de las políticas de orientación en las políticas activas, que protagonizan un 15% en España, en comparación con el 30% de media de la UE. Con la singularidad de que España es quien más peso dedica al fomento del emprendimiento en Europa, un 20% de sus políticas activas, en comparación con la media del 5% (Consejo Económico y Social, 2016). Así mismo, diversos estudios sobre los sistemas de orientación autonómicos vienen señalando su débil articulación (García-Hernández & Sánchez-Santamaría, 2013).

Para tratar de dar respuesta a este planteamiento del problema de investigación, el enfoque metodológico desarrollado ha sido netamente cualitativo, escogiendo el diseño de Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) como más adecuado por sus planteamientos alineados con el paradigma cualitativo/interpretativo y los fundamentos del interaccionismo simbólico. Diseño que se dota de un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría explicativa de un área específica (Glaser, 2014).

Método

Se ha optado por una investigación cualitativa, con un enfoque dirigido a los puntos de vista subjetivos, a través de un diseño de teoría fundamentada. Con el método de recogida de datos de entrevista semiestructurada. La finalidad de esta investigación ha sido analizar el estado de opinión del ecosistema de personas expertas en orientación y el empleo.

Objetivos

La investigación se ha fijado como objetivo general el analizar el papel de la orientación profesional en las actuales políticas de empleo, y como objetivos específicos: 1) Entender las razones por las que la orientación profesional adquiere un papel estratégico en las actuales políticas de empleo; 2) Entender las limitaciones, contradicciones, ambivalencias de la orientación ante las dinámicas y retos del mercado laboral español; 3) Explorar el grado de integración que se experimenta en torno a la orientación profesional; 4) Analizar los discursos en torno al planteamiento y cumplimiento de los objetivos fijados para la orientación en materia de política de empleo (García-Hernández, 2019).

Muestra

La muestra final se compone de 52 personas expertas, (17% internacionales, 45% nacionales, y 38% autonómico). Una muestra inicialmente flexible en su composición numérica, pero diversa, para poder captar los discursos de expertos en diversos ámbitos: academia; agentes sociales; organismos internacionales; tercer sector; y Administración (Neuman, 2009).

Se contactó con las personas expertas a través de una carta; y tras la respuesta afirmativa se agendaba la forma de realización de la entrevista semi-estructurada (presencial o Skype), comunicando el interés en grabar el audio de esta para su posterior análisis, siempre garantizando el carácter anónimo de las opiniones (Alcadipani & Hogdson, 2009). No se realizaron más de 52 entrevistas (Ver Tabla 1) al considerar el investigador saturado el discurso (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Tabla 1

Listado de personas entrevistadas.

Organización. Cargo de la persona. Ubicación
Organización Internacional del Trabajo OIT. Economist Research Department. Ginebra (Suiza).
Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional CEDEFOP. Project manager on lifelong guidance. Tesalónica (Grecia).
CEDEFOP, y Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Representante. Madrid.

Organización. Cargo de la persona. Ubicación

European Lifelong Guidance Policy Network ELGPN representante español. Jefe de la Subdirección General de Orientación y Formación Profesional. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Ex-representante de la Dirección General de Formación Profesional

Universidad Complutense de Madrid. Profesora Departamento de Psicología Social. Ex- Investigadora en European Trade Union Institute - Confederación Europea de Sindicatos.

Investigador experto en formación profesional y políticas de empleo. Colaborador de: CEDEFOP, Fundación Europea para la Formación y gobiernos estatales y regionales. Barcelona.

Fondo Social Europeo. Representante Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. Bruselas.

Comisión Europea. Directorate-General for Economic and Financial Affairs. Unit Economies of the Member States. Responsable Gestión seguimiento reformas y Semestre Europeo España. Bruselas.

Universidad Autónoma de Madrid. Profesor departamento de sociología.

Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Departamento sociología. Miembro Centre d'estudis sociològics sobre la vida quotidiana i el treball QUIT, e Instituto Estudios del Trabajo IET. Barcelona.

Universidad de Barcelona. Catedrático Emérito de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona.

Universidad Nacional de Educación a Distancia Profesora Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Miembro del Consejo Asesor Nacional Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid.

Universidad de Zaragoza. Profesora Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico, en Educación Zaragoza.

Universidad de Salamanca. Profesor Departamento de Economía e Historia Económica.

Universidad de Oviedo. Profesora Departamento de Economía Aplicada. Miembro de la Asociación Española de Economía del Trabajo. Oviedo.

Asociación Navarra de Empresa Laborales. Técnico de emprendimiento. Pamplona.

Universidad Pública de Navarra. Profesora Departamento de Trabajo Social. Pamplona.

Universidad del País Vasco. Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Departamento de Derecho de la Empresa. San Sebastián.

Universidad Autónoma de Barcelona. Catedrático de Derecho del Trabajo. Barcelona.

Universidad de Vigo. Catedrático Derecho del Trabajo y la Seguridad Social. Vigo.

Departamento de Educación Gobierno de Navarra. Profesor asignatura Formación y Orientación Laboral. Asociación Nacional de Profesorado de FOL. Pamplona.

Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera FOREM. Presidenta confederal. Madrid.

Organización. Cargo de la persona. Ubicación

Asociación Nacional de Agencias de Colocación. Presidencia. Madrid.

Asociación de Empresas de Trabajo Temporal y Agencias de Colocación en España ASEM-
PLEO. Director. Exdirector General de Empleo de la Generalitat de Catalunya. Madrid.

Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE). Representante Subdirección General Adjunta de
Políticas Activas de Empleo. Madrid.

Partido Socialista Obrero Español. Ex-Secretaria de Estado de Empleo del Ministerio de Em-
pleo y Seguridad Social. Madrid.

Consultoría Políticas y Proyectos Sociales. Representante. Valencia.

Cáritas España. Representante. Madrid.

Fundación Secretariado Gitano. Subdirector de Programas. Madrid.

Fundación Tomillo. Representante. Madrid.

Fundación Novia Salcedo. Representante. Bilbao.

Gobierno de La Rioja. Representante Consejería de Industria y Empleo. Logroño.

Departamento de Políticas Sociales del Gobierno de Navarra. Representante. Pamplona.

Servicio Navarro de Empleo. Jefe Sección Intermediación y Orientación. Pamplona.

Instituto Aragonés de Empleo. Representante Dirección Oficina Empleo. Zaragoza.

Servicio Navarro de Empleo. Orientador nivel A. Pamplona.

Confederación Empresarios de Navarra. Representante. Pamplona.

Entidad 1 Tercer Sector de Acción Social Navarra. Representante. Pamplona

Entidad 2 Tercer Sector de Acción Social Navarra. Representante. Pamplona.

Entidad 3 Tercer Sector de Acción Social Navarra. Representante. Pamplona.

Universidad Pública de Navarra. Jefe Servicio de Orientación Profesional. Pamplona.

Instituto Navarro para la Formación, el Reciclaje y el Empleo. Representante. Pamplona.

Centro Europeo de Innovación y Empresa. Directora. Pamplona.

Consorcio Desarrollo Rural zona norte. Director. Navarra.

Unión General de Trabajadores Navarra. Representante. Pamplona.

Ayuntamiento Pamplona. Representante. Área Bienestar Social. Pamplona.

Técnico de Empleo y Juventud Ayuntamiento. Representante. Localidad navarra.

Ayuntamiento Pamplona. Representante Equipo Incorporación Socio Laboral. Pamplona.

Periódico autonómico. Responsable Sección Empleo y Emprendimiento. Pamplona.

SEPE Gipuzkoa. Representante. San Sebastián.

Servicio Navarro de Empleo. Directora Gerente. Pamplona.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

El instrumento clave es la propia persona investigadora, encargada de obtener percepciones, discursos, vivencias, y formas de expresión. El autor de la investigación se introdujo en la atmósfera que rodea al sistema de la orientación, recogió los datos y las unidades de análisis, y los analizó convenientemente. Las principales herramientas han sido tres. Primeramente, la documentación analizada (libros, artículos, informes, etc.). Seguidamente, el cuaderno de bitácora (de campo, y de análisis). Finalmente, la entrevista semiestructurada como herramienta clave (Kvale, 2011), el diseño de esta principal herramienta partió de un primer guion alineado con el principio de anticipación, al tomar en consideración la posterior etapa de análisis, teniendo en cuenta los cinco grandes códigos (categorías a priori) establecidos en la investigación.

- Razones del papel actual de la orientación las políticas de empleo.
- Valoración del grado de integración e interconexión en los sistemas de orientación.
- Limitaciones que presenta esta disciplina en materia de política de empleo.
- Tratamiento de la evaluación de las medidas de orientación.
- Opiniones sobre el futuro de la orientación en materia de política de empleo.
- Se buscó la calidad en la investigación, de forma que el rigor se asocie con la solidez del proceso investigador. Cuidando los criterios de: indicación y adecuación del diseño; diversidad de voces, inclusividad y validez democrática (Tashakkori & Teddlie, 2003); dependencia (Creswell, 2009); credibilidad (Sabirón, 2006); y calidad de las entrevistas realizadas. Las 360.630 palabras recolectadas en el transcurso de las 52 entrevistas aportan una cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes (Flick, 2015) (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Guion de entrevista

Preguntas realizadas
1.- ¿Cómo valoraría el desarrollo experimentado por los sistemas de orientación profesional en los últimos años en España?
2.- ¿Cómo entender el estatus otorgado a la orientación profesional en las políticas laborales actuales?
3.-Las instituciones vienen hablando de nueva cultura de empleo. ¿Qué opinión le merece la labor que puede desarrollar las medidas de orientación en dicha nueva cultura?
4.-El concepto de flexiguridad tiene un gran eco en el mundo laboral, en línea con los mercados de trabajo transicionales actualmente vigentes. ¿Cómo considerar el papel que otorga esta modelo a orientación profesional?

Preguntas realizadas

5.-El emprendimiento aparece como un elemento clave en la actualidad. Por ejemplo, con la puesta en marcha de la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-16. ¿Qué opinión le merece el despliegue actual de servicios, acciones y programas de orientación para el emprendimiento y autoempleo?

6.- El modelo de aprendizaje a lo largo de la vida *Lifelong learning*, lleva de la mano la necesidad de una orientación a lo largo de toda la vida. ¿Cómo valora el desarrollo nuestro país de esa orientación a lo largo de toda la vida?

7.- ¿Qué puede hacer la orientación profesional ante el fenómeno de la precariedad laboral?

8.- Las directrices europeas señalan la necesidad unos Servicios Públicos de Empleo que fomenten una orientación profesional sostenible para alcanzar unos resultados de activación sostenibles de los clientes. ¿Qué opinión le merece?

9.- Los principios de actuación de la Estrategia Española de Activación para el Empleo señalan la necesidad de dar un tratamiento personalizado de los demandantes de empleo. ¿Cómo valora el desarrollo de este principio en España?

10.- ¿Qué grado de cumplimiento considera usted que se está dando de los objetivos exigidos a la orientación en la política de empleo española? Reflejados en la Estrategia Española de Activación para el Empleo.

11.- ¿Cómo valora el tratamiento a la calidad en los sistemas de orientación profesional de nuestro contexto?

12.- Nuestro país ha desarrollado varias medidas dentro de las políticas de empleo: Intermediación laboral. Políticas activas de empleo, donde se encuentran las medidas de orientación. Y medidas de políticas pasivas de empleo. ¿Cómo valora el grado de integración entre ellas, por ejemplo, entre orientación profesional e intermediación laboral, o entre orientación profesional y formación para el empleo?

13.- ¿Cómo están ayudando las medias de orientación profesional a la mejorar la situación de empleo de las personas con problemáticas específicas: discapacidad, exclusión social, etc.?

14.-Las directrices europeas y estatales vienen insistiendo en la necesidad de lograr unos sistemas de orientación profesional lo más integrados posibles. ¿Qué grados de integración considera que se están dando en la actualidad?

15- La relación entre nivel educativo y empleabilidad está demostrada. En su opinión ¿Cómo podemos medir la eficacia de las medidas de orientación profesional en materia de políticas de empleo?

16.- ¿Cómo ve el futuro de la orientación profesional dentro del espacio de las políticas de empleo?

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron entre diciembre 2014 y enero 2016. Durante todo ese tiempo se procedió paralelamente a la recolección y análisis de datos cualitativos. El instrumento de registro fue la grabación de todas las entrevistas, lo que facilitó el posterior tratamiento de dichos archivos digitales. En total se sumaron 2946 minutos de grabaciones, algo más de 49 horas.

Simultáneamente al proceso de recogida de datos, se les dio estructura, organizando segmentos de información en unidades de análisis, códigos y categorías. Comprendiendo el contexto que rodea a los datos, y dándoles sentido. La inversión inicial sirvió para detectar conceptos clave y hacer emerger categorías más complejas que las cinco planteadas a priori. La inmersión profunda acometida en esta fase de trabajo de campo y análisis cualitativo dio forma a nuevos significados, relaciones y principios de teoría.

El investigador se auxilió del programa Atlas.ti 7.5.12., un programa encaminado a facilitar la aplicación de los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada, facilitando la codificación de primer nivel y de segundo nivel.

Primeramente, la codificación de primer nivel, con la realización previa de la preparación y revisión de datos, descubriendo las unidades de análisis. Para ello el contenido de cada una de las 52 grabaciones (archivos AMR) se transcribió a archivo Word de texto, por orden cronológico, para facilitar el nivel textual de análisis con Atlas.ti. Analizándose un total de 360630 palabras, 1195 folios A4. En este nivel se creó la Unidad Hermenéutica (tesis), se trabajó con los textos, asignando los documentos primarios a dicha Unidad Hermenéutica. Se crearon cinco códigos "a priori" (*free codes*) como lista preliminar de categorías de análisis. Posteriormente, en este primer nivel de codificación (codificación abierta) se procedió al paciente trabajo de creación de 1052 citas "*quotations*" codificándolas en función de los cinco códigos creados a priori. Así mismo, a través del método comparativo constante se asignaron también a las nuevas categorías emergentes del análisis de datos asociados a fragmentos de texto (*open coding*); fruto de esta labor emergieron 27 sub-códigos. El proceso finalizó con la consideración del investigador de la saturación de categorías con estos 27 nuevos subcódigos bajo el paraguas de los cinco grandes códigos mencionados anteriormente. Paralelamente, de forma inductiva se fueron creando memos, anotaciones independientes de utilidad para avanzar en el proceso de codificación.

Seguidamente, la codificación de segundo nivel. De carácter más abstracto, dio significado a las categorías más avanzadas en los pasos anteriormente descritos. Sobre la cantidad de datos cualitativos recopilados, segmentados en unidades básicas, y estructurados en cinco grandes códigos en los que se fueron ordenando 27 sub-códigos, se procedió a una codificación de segundo nivel de tal forma que se fueron reduciendo los sub-códigos a los temas más significativos, reduciendo así la redundancia de categorías. El programa Atlas.ti fue de gran utilidad para establecer los diferentes tipos de relaciones entre los componentes, facilitando la creación de vistas de *network* (vistas de red). Generándose cinco redes focalizadas por cada uno de los cinco grandes códigos (*network view*) y una red global que sintetiza la teoría emergente (*network*).

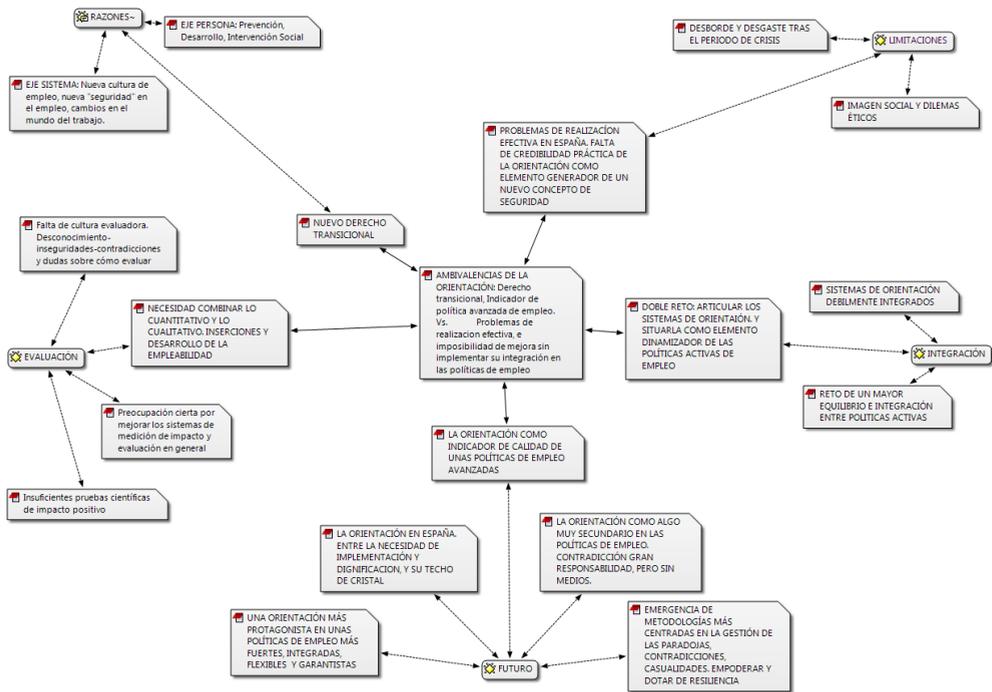


Figura 1. Red global network generada con el programa Atlas.ti. Elaboración propia

Resultados

Los cinco códigos a priori seleccionados, alineados con los objetivos de la investigación, congregaban el total de 1052 citas creadas. En primer lugar, el código sobre las razones y justificación de la implementación de la orientación en las políticas de empleo (23% de citas). Los principales sub-códigos que emergieron señalaban: El papel de prevención y desarrollo personal, junto a la necesidad de acompañamiento. El papel de la orientación en la construcción de una nueva cultura de empleo, caracterizada por el modelo de activación, el desarrollo de la empleabilidad, y el paradigma de flexiseguridad.

En segundo lugar, el código sobre las limitaciones de la orientación fue el que más citas agrupó (40% de citas). Emergiendo como más destacados los sub-códigos acerca de: Ausencia de una estrategia de global de fondo en orientación. La afección de debates transversales (conflictos políticos y de transferencias, relación de lo público con lo privado, desajustes entre competencias de la población y las exigencias del mundo productivo, y ambivalencias ante el fomento del emprendimiento). Los problemas de realización efectiva de la orientación en el marco laboral español. Y el desborde del sistema de orientación ante el modelo de flexiseguridad español.

En tercer lugar, el código de integración de la orientación (12% de las citas). Que señala la complejidad de la integración e interconexión en el propio seno del sistema

de orientación profesional. Además de las complejidades de la integración de la orientación con el resto de políticas activas de empleo. Y la integración de la orientación en relación entre políticas activas y pasivas.

En cuarto lugar, el código sobre el tratamiento de la evaluación a las medidas de orientación en política de empleo (12% de las citas). Hace emerger de forma destacada las dificultades de dicha tarea, y la significativa cacofonía de voces y dudas al respecto.

Finalmente, en quinto lugar, el código acerca del futuro (11% de citas). Señala el paso de una visión optimista asociada a unas necesarias propuestas de mejora del sistema. Observa opiniones de carácter más neutro, y opiniones claramente disconformes y críticas con el panorama presente y futuro.

Toda esta amplia estructura de códigos, sub-códigos y temas emergentes resultantes de la investigación se muestra en la siguiente la tabla 3.

Tabla 3

Estructura de códigos, subcódigos, y temas emergentes en la investigación.

Razones de la orientación. 246 citas. 23% del total	
Prevención, desarrollo, acompañamiento	Apoyo psicológico, recomponer a la persona Lograr mantenimiento en el mercado laboral Lucha contra la exclusión social Dotar de realismo, situar a la persona Potenciar el desarrollo de las personas Trabajar la motivación, empoderar Traje a medida de cada persona, tratamiento individualizado
Nueva cultura de Empleo: Activación, empleabilidad, flexiseguridad	Paradigma de activación Movilización de subjetividades Necesidad de conectar políticas pasivas con activas Mejora de la Empleabilidad como referente Desarrollo competencial Aumento de la presión por la adaptabilidad y la flexibilidad de las personas Encaje de la orientación en el paradigma de flexiseguridad Derecho transicional Debilidad de la orientación en ese intercambio real de flexibilidad-seguridad

Planificar el desarrollo humano de una sociedad	<p>Mejores decisiones para una mejor gestión de carrera profesional</p> <p>Orientación como dinamizadora del triángulo empleo-formación-educación</p> <p>Terapia de choque ante desajustes serios entre competencias y demandas del mercado</p> <p>Mirada beneficio a largo plazo, ante miradas más a corto plazo</p> <p>La orientación como PAE no excesivamente erosionada</p>
Orientación al autoempleo y emprendimiento como oportunidad	<p>Necesidad de implementar el espíritu emprendedor</p> <p>Fomento del intra-emprendimiento</p> <p>Emprendimiento como una oportunidad, respuesta a necesidades sociales</p>
Modernización de las políticas activas de empleo	<p>Influencia clara de los mandatos de la UE</p> <p>Indicador de una moderna política de empleo</p> <p>La orientación como vertebradora de las políticas de empleo</p> <p>Elemento reductor de los desajustes entre oferta y demanda</p>
Impacto de la Globalización en nuestras relaciones laborales	<p>Medidas sociolaborales correctoras del impacto de la globalización</p> <p>Aceleración de los cambios en el mundo del trabajo</p> <p>Demanda de nuevas competencias laborales</p> <p>Nuevo modelo, respuestas colectivas vs. respuestas individuales</p> <p>Adaptabilidad y flexibilidad</p> <p>Nuevas formas de nombrar a la seguridad en el empleo, y a la inseguridad</p>
Trabajo psicológico y de las subjetividades	<p>Orientación situada claramente en el eje sistema, ante el eje persona</p> <p>El problema ya no es social o político, es de uno mismo</p>
Medida de choque ante la crisis	<p>Con las crisis gana peso la orientación</p> <p>Aprovechar los pocos espacios que ofrece el mercado laboral</p> <p>Mejora de empleabilidad para cuando mejoren las oportunidades</p> <p>Mínima respuesta, por imagen, de la Administración</p>
Principio de intervención social	<p>Orientador como agente de cambio</p> <p>No excluir a nadie</p> <p>Derechos laborales de las personas</p> <p>Repartir responsabilidades, no solo las individuales, sino las colectivas</p> <p>El centro en la persona</p>

Limitaciones de la orientación. 420 citas. 40% del total

Sin estrategia global de fondo	<p>Un caballo de batalla de toda la vida</p> <p>Una asignatura pendiente</p> <p>Interés por la orientación en épocas de decrecimiento económico, desinterés en épocas de crecimiento económico</p> <p>Insuficiente voluntad política para desarrollar y sostener políticas de orientación</p> <p>Carácter reactivo de la orientación, ante la necesidad de prevención</p> <p>Intermitencias de los servicios</p> <p>Retraso estructural de los servicios públicos de empleo</p>
Orientación ante cuatro debates transversales:	<p>Contacto con el mundo político</p> <p>Relación entre lo público y lo privado</p> <p>Desajuste entre el nivel competencial real y las competencias demandadas</p> <p>Posicionamientos ante el emprendimiento</p>
Problemas de realización efectiva de la orientación	<p>Imposibilidad de garantizar un tratamiento personalizado, problemas presupuestarios</p> <p>Desequilibrios internos dentro de las políticas activas de empleo</p> <p>Inflamación del gasto en incentivos a la contratación</p>
Desborde del sistema de orientación. Contexto precario. Modelo de flexiseguridad español	<p>Ante determinadas tasas de desempleo la orientación tiene poco que hacer</p> <p>Relatividad de las posibilidades de las Políticas Activas de Empleo</p> <p>Características precarias del empleo que se genera en España</p> <p>Mercado laboral segmentado</p> <p>Realidad de los trabajadores pobres</p> <p>Enormes dificultades para los mayores de 45 años</p> <p>Falta de credibilidad del modelo teórico válido de flexiseguridad cuando se observa su puesta en práctica en España</p> <p>Se adquiere solo una parte de la realidad de lo que se hace en países como Dinamarca</p>

Imagen social y dilemas éticos de la orientación	<p>Desplazamiento de las responsabilidades sociales colectivas, a las responsabilidades individuales</p> <p>Uso perverso de la orientación si no se tiene a la persona en el centro</p> <p>Valoración acrítica de las dinámicas del mercado laboral</p> <p>Situación compleja de actuación ante personas perceptoras de rentas</p> <p>La orientación como elemento placebo y de compra de paz social</p> <p>Cumplir objetivos a toda costa, para garantizar el acceso a los fondos</p> <p>Imagen de la figura de orientador laboral</p> <p>Desgastada. Imagen de la orientación, ante sus problemas de realización efectiva.</p> <p>Imagen no óptima de la orientación laboral</p>
Insuficiencias: metodológicas, de competencias de los profesionales, y de atención académica	<p>Insuficiente atención de determinados mundos académicos, como el del derecho del trabajo</p> <p>Dudas acerca de las metodologías más adecuadas que requiere el momento</p> <p>Nivel competencial de los profesionales de la orientación no es el adecuado en muchos casos</p>

Integración de la orientación. 125 citas. 12% del total.

Integración del propio sistema de orientación	Descripción de la realidad; muy pobre
Integración de la orientación con el resto de las políticas activas de empleo	<p>Posiciones que niegan la existencia de verdaderos sistemas de orientación Asignación de responsabilidades</p> <p>Aspectos y pasos positivos.</p> <p>Distancia empleo educación y formación</p> <p>Débil interconexión entre ejes-medidas de políticas activas</p> <p>Debates Estado-Autonomías complejos</p> <p>Más intensidad conforme aumenta el desempleo</p> <p>Necesidad de mejoras evidentes</p> <p>Reconocimiento de avances</p> <p>Relación pendular entre orientación e intermediación</p> <p>La relación entre orientación y FP para el empleo</p> <p>Orientación e incentivos a la contratación.</p>

Integración de la orientación en la relación entre políticas activas y con políticas pasivas	Activación de personas perceptoras de personas perceptoras Área donde más queda por hacer en integración Área sensible. Serios disensos.
--	--

Evaluación de la orientación. 144 citas. 12% del total

Diversidad de propuestas- Dificultades para la evaluación	Amplitud y desorden de propuestas, desorientación Modelos econométricos Mirada a largo plazo Evaluar en función del colectivo Evitar el fracaso Orientación a resultados Complementar lo cuantitativo con lo cualitativo Técnicas contrafactuales Grupo control Grupo de referencia Necesidad de evaluar el impacto de las políticas Ausencia de cultura evaluadora Complejo encaje en un mercado laboral fracturado Insuficientes evidencias de impacto positivo Mejor no evaluar en exceso Influencias en España de elementos informales de peso Insuficientes investigaciones Rigideces del Sistema Nacional de Empleo Excesiva presión por evaluar.
Valoraciones del tratamiento de la calidad	Diferentes estándares bajo un mismo concepto Elemento básico Parafernalia Realidad pobre Necesidad de una mirada más macro, y tan micro.
Acento en el desarrollo competencial y de la empleabilidad	Desarrollo de la empleabilidad Orientación por competencias.
Valoraciones del grado de cumplimiento de los objetivos de la orientación	Cambio sustancial Si el objetivo es fomentar la adaptabilidad, éxito.

Acento en la inserción en el empleo	Acento en la inserción laboral Debate eterno sobre qué es inserción
-------------------------------------	--

Futuro de la orientación. 177 citas. 11% del total

Visión optimista. Unida a propuestas de mejora	Gran potencial. No desechar, aunque funciona mal Adaptación necesaria a la persona como centro
Visión neutra. Señalar tendencias	Responsabilidad de los propios profesionales Políticas de Empleo sólidas: flexibles pero protectoras Más carrera y menos empleo Avance complejo, con dificultades Se impone por necesidad Gestión y orientación por competencias Trabajo terapéutico como horizonte Modelo neoliberal anglosajón Necesidad de reinventarse y reformular sistemas Mayor papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación, y de la auto-orientación
Visión crítica.	Algo muy secundario en política de empleo Contraste norma-práctica En cuestión la persona en el centro Desánimo. Enfado. Resignación Recortes. Sistema privatizado Mal encaje público-privado

Nota. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La investigación refleja el estado de opinión acerca de la realidad de la orientación en las políticas de empleo españolas en un momento crucial, el periodo 2013-2016, periodo que comprende desde el cénit de la crisis hasta la situación de postcrisis. Fruto del análisis de los resultados emerge un papel de la orientación en política de empleo de carácter oficialista, asentado normativamente pero insuficiente implementado, desbordado por momentos ante las cifras de desempleo, solapado por el protagonismo y peso presupuestario de otras políticas activas de empleo. Los logros de la investigación se sintetizan en este apartado.

Se detecta un amplio abanico de discursos que justifican el desarrollo de esta disciplina bajo dos grandes miradas: una primera educativa, donde las medidas de orientación se alinean con los principios básicos de prevención, desarrollo e intervención social, observándose una minoración del principio de intervención social (Sultana,

2016); una segunda económico-laboral, donde emerge una orientación alineada con las transformaciones del mundo laboral y las distintas subjetividades para adaptarse a sus dinámicas. Así la orientación se sitúa entre el paradigma de activación y el paradigma de flexiseguridad. Aparece nítidamente como seña de la modernización de los sistemas nacionales de empleo, con la aspiración de una mejor gestión de las carreras. Emerge en el periodo estudiado una orientación en España a veces reactiva, cortoplacista, como medida de choque ante la crisis de empleo (Fernández Rodríguez & Serrano, 2014).

Se detecta una demanda de mejora global de los niveles de integración en las medias de orientación. Destacan algunos señalamientos normativos en favor de Sistemas Integrados de Información y Orientación (Echeverría & Martínez Clares, 2015), si bien se detecta la timidez de su desarrollo, unido a voces críticas que alertan del empeoramiento de esta cuestión y la débil respuesta de la Administración en el periodo estudiado. Aunque la orientación supone el primero de los ejes de política activa de empleo, tiene pendiente ganar posicionamiento ante el resto de las medidas de políticas activas de empleo. Así mismo, emerge un elemento sensible, la relación entre políticas activas y políticas pasivas, con evidentes disensos ante el nivel más adecuado de cobertura ante las situaciones de desempleo, y señalándose este terreno como el que menor integración actualmente presenta, y como un territorio donde la orientación está llamada a desempeñar un mayor papel futuro, tanto desde las dinámicas de los mercados de trabajo transicionales, como desde los modelos de activación inclusiva (Zalakain & Barragué, 2017).

El desarrollo de esta disciplina en el marco de las políticas de empleo presenta evidentes áreas de mejora, más evidentes en el alargado periodo de crisis iniciado en 2008. Todo ello hace que la orientación haya presentado a veces serios problemas de realización efectiva, especialmente las dificultades de hacer realidad el mandato del principio de tratamiento individualizado. En el modelo teórico de intercambio entre flexibilidad y seguridad en el empleo, la orientación aparece como un elemento de posible seguridad aún débil en el marco español. Esta situación se suma a las dificultades de asentar y proyectar una estrategia en el largo plazo, lo que fomenta el repetido uso de medidas de carácter reactivo. Al margen del comprensible gran peso de los presupuestos dedicados a las políticas pasivas, el fomento y bonificación de la contratación parece acaparar grandes cifras que se señala bien pudieran suponer una excelente oportunidad para mejorar significativamente el sistema de orientación en español. Finalmente, se detectan dudas sobre la credibilidad e imagen del propio sistema de orientación, junto a dilemas éticos, en relación a su capacidad de actuación y respuesta ante el exceso de demandas que impone el contexto laboral (Artiaga, Martín & Serrano, 2014).

Es amplia la necesidad de seguir mejorando nuestra cultura evaluadora en general, y en este ámbito de política de empleo en particular, si bien es cierto que se observa la toma en consideración cada vez mayor por la Administración y entidades proveedoras de servicios. Destaca el carácter eminentemente cuantitativo de las evaluaciones actuales, junto con el aumento de la presión para el cumplimiento de objetivos. La búsqueda de mejores formas de evaluar y medir el impacto presenta muchos interrogantes en el sistema, el origen de esas dudas parece ser la necesidad de unas bases más sólidas del sistema de orientación ante las dinámicas laborales españolas, unido al riesgo de mirar

los resultados excesivamente en el corto plazo. Finalmente se hace necesario combinar las evaluaciones cuantitativas (inserciones laborales) con las cualitativas (mejora del capital humano y social), sin olvidar la necesidad de implementar los esfuerzos en investigación y evaluación global de las políticas activas de empleo.

Un aspecto a considerar en esta investigación ha sido la dificultad para poder agrupar a personas expertas en la materia, dispersas geográficamente, para desarrollar la técnica de grupos de discusión. Otra de las limitaciones está relacionada con el periodo en el que se han realizado las entrevistas (2014-2016) condicionado por las duras consecuencias de la crisis y ajustes presupuestario, lo que ha podido influir en el clima de opinión.

Prospectiva de la investigación

Sería de interés ampliar el horizonte con futuras investigaciones en esta línea, profundizando en el papel práctico de la orientación en las futuras reformas de las políticas de empleo. Observando y garantizando su potencial desarrollo como dinamizador de las políticas activas y pasivas de empleo (Manzanares & Sanz, 2016). Sería positivo analizar la relación de las evidencias que se vayan generando sobre el impacto de las medidas de orientación profesional ante nuevos conceptos de seguridad y estabilidad en el empleo, emanados del paradigma de flexiseguridad. Así mismo, investigaciones en esta línea pueden servir para proyectar el impacto que una mejora del sistema de orientación profesional pueda llegar a tener en la mejora del sistema educativo, y socio-laboral, estudiando y mejorando el campo de las metodologías evaluativas aplicadas a las medidas de orientación profesional, en un marco de mayor rendición de cuentas. En resumen, de esta investigación emerge el interrogante en España acerca de los techos de cristal que puede tener un hipotético sistema más avanzado de orientación, en el caso de no ir de la mano de unas políticas laborales más avanzadas, tendentes a garantizar un marco de empleo decente.

Referencias

- Alcadipani, R. y Hogdson, D. (2009). By any means necessary? ethnographic access, ethics and the critical researcher. *Tamara: Journal of critical postmodern organization science*, 7(3/4), 127-146.
- Artiaga, A., Martín, M. P. y Serrano, A. (2014) Qué significa la orientación: producción política del desempleado. En C. J. Fernández Rodríguez y A. Serrano Pascual (Coords.), *El paradigma de la flexiguridad en las políticas de empleo españolas: un análisis cualitativo* (pp. 411-448). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sultana, R. D. (2016). La movilización de los servicios de orientación profesional en torno a una agenda de justiciar socia: una prioridad para todos. En A. Manzanares y C. Sanz (Directoras), *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 27-38). Ciudad Real: UCLM-Wolters Kluwer.
- Consejo Económico y Social. (2016). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral. España 2015*. Madrid: CES. Recuperado de http://www.ces.es/documents/10180/3933980/Memoria_Socioeconomica_CES2015.pdf

- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Estudios sobre Educación*, 11, 91-110.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design - qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks (EE.UU.): Sage.
- Echeverría, B. (2016). Transferencia del sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*. 34(2), 295-314. doi: 10.6018/rie.34.2.249341
- Echeverría, B. y Martínez Clares, P. (2015). Luces y sombras de la orientación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-13.
- Fernández, C.J. y Serrano, A. (Coords.). (2014). *El paradigma de la flexiguridad en las políticas de empleo españolas: un análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Hernández, J.L. y Cortés, A. (2019). Análisis de la eficacia de las directivas europeas para mejorar los sistemas de orientación profesional, y su efecto sobre el empleo en la Unión Europea. *Insterticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 13(2), 5-19.
- García-Hernández, J. L. y Sánchez-Santamaría, J. (2013). Estudio descriptivo sobre los servicios de orientación para el empleo en Navarra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 24(2), 37-57.
- García-Hernández, J.L. (2019). *El papel de la orientación profesional en las políticas de empleo españolas: Un análisis cualitativo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/77122>
- Glasser, B. G. (2014). *Memoing: A vital grounded theory procedure*. Mill Valley (EE.UU.): Sociology Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (Quinta edición)*. D.F. (México): McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). Encuesta de población activa. Madrid: INE. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Manzanares, A. y Sanz, C. (Coords.) (2016). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. Madrid: UCLM-Wolters Kluwer.
- Neuman, W. L. (2009). *Understanding research*. Londres: Pearson.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. París: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34529291.pdf>
- Real Decreto 1032/2017, de 15 de diciembre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Activación para el Empleo 2017-2020. Boletín Oficial del Estado, España, 16 de diciembre de 2017.
- Sánchez García, M. F. (Dir.) (2017). *Orientación profesional y Personal (Segunda Edición)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sobrado, L.M. y Cortés, A. (Coords.) (2009). *Orientación Profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Sultana, R. D. (2016). La movilización de los servicios de orientación profesional en torno a una agenda de justicia social: una prioridad para todos. En A. Manzanares y C. Sanz (Directoras), *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 27-38). Ciudad Real: UCLM-Wolters Kluwer.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Los Angeles (EE.UU.): SAGE.
- Torres, C. (Coord.) (2015). *España 2015. Situación Social*. Madrid: CIS.
- Wiltahen, T. y Tros, F. (2004). The concept of flexicurity: a new approach to regularizing employment and labour markets. *Transfer*, 10(2), 166-186.
- Zalakain, J. y Barragué, B. (2017). *Repensar las políticas sociales: predistribución e inversión social*. Madrid: Grupo5.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018.

Fecha de revisión: 20 de marzo de 2018.

Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2018.

Evaluación continua en la enseñanza universitaria de la contabilidad

Continuous assessment at university teaching of accounting

Esther Ortiz Martínez, José Manuel Santos Jaén y Salvador Marín Hernández

Departamento Economía Financiera y Contabilidad, Universidad de Murcia (España)

Resumen

En España el uso de la evaluación continua en las notas universitarias es consecuencia de nuestra adaptación al EEES y por lo tanto aún está por determinar su efecto en el aprendizaje del alumno. Por ello nos planteamos en este estudio, si la evaluación continua aumenta las garantías de éxito en el examen final, y si el número de pruebas intermedias que se realizan y su formato, afecta a este aprendizaje. Se ha analizado una muestra de 1670 notas de distintas asignaturas universitarias de Contabilidad Financiera durante los últimos tres cursos académicos. Los resultados obtenidos permiten aceptar las hipótesis de partida de que efectivamente la evaluación continua afecta de forma positiva a la nota del examen final. Asimismo, también el tipo de prueba parcial influye en esta nota, y no el número de pruebas de evaluación continua realizadas. Se confirma así, como en estudios previos, que existe un efecto positivo de la evaluación continua sobre el rendimiento académico. No obstante, es importante un buen diseño de estas pruebas, pues aunque también los antecedentes abogan por modificarlas de un curso a otro, pueden determinar la nota del examen final.

Palabras clave: evaluación continua; universidad; educación superior; proceso de aprendizaje.

Abstract

Continuous assessment has been used in Spanish universities after the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), and so it is important to study its effects on students' acquisition of knowledge. The goal of this paper is to analyse whether continuous assessment shows a positive effect university students' learning, which is reflected in final exam scores. It also sets out to prove whether the number of mid-point tests and their different formats affects the students' learning process. We have analysed a sample of 1670 scores from different subjects of Financial Accounting for the last three academic years. The results allow us to confirm our initial hypothesis that continuous assessment positively affects final exam scores, and so it has a positive impact on the learning process. The type of tests taken as part of the students' continuous assessment likewise affects their learning process; however, it is important that mid-point tests are designed carefully. Even though previous studies on the matter have pointed towards the benefits of switching the format of mid-point tests every year, their design can still determine the students' final exam scores.

Keywords: continuous assessment; university; higher education; learning process.

Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las aulas universitarias españolas ha conllevado una serie de cambios en la docencia, entre los que nos centramos en este trabajo en la evaluación continua. De manera que, pasando de un sistema de evaluación en el que la nota de la asignatura se correspondía con la de un examen final, se instaura un proceso de evaluación continua durante el curso, como evaluación formativa, que pretende mejorar el proceso de aprendizaje del alumno y, por lo tanto, tener una repercusión positiva en el examen final, y así en la calificación obtenida en la asignatura. El aprendizaje a través de competencias se introduce en la universidad por el EEES, con mayor contenido pedagógico (Navaridas Nalda, Jiménez Trends y Fernández Ortiz, 2016), y ello conlleva también cambios en las modalidades de enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto en la evaluación (Moreno-Murcia, Aracil y Reina, 2014). La implantación de la evaluación orientada al aprendizaje en distintos países ha tenido consecuencias diversas (Birenbaum et al., 2015; Pereira, Niklasson y Flores, 2017) y en España también ha supuesto otra orientación distinta a la tradicional.

Este proceso de aprendizaje durante el curso, en la práctica conlleva toda una serie de incertidumbres, sobre las que tratamos de obtener algún tipo de resultado en este trabajo, ya que no existen antecedentes claros sobre el efecto real de la evaluación continua en los resultados académicos de los alumnos, a lo que se suma que también el diseño de la evaluación continua puede estar determinando sus resultados, tanto el número de pruebas de las que se compone, como el formato utilizado en las mismas.

Antecedentes

A partir de los años ochenta con la implantación del EEES, el concepto de evaluación ha evolucionado desde la evaluación tradicional en el aula universitaria: el examen final, hasta el proceso de evaluación continua en el que se prima el aprendizaje continuo (Fernández, 2017; Palacios Picos, 2004). Tradicionalmente “evaluar” era poner una nota final al alumno, pero no una tarea (Trigueros Cervantes, Rivera García y De la Torre Navarro, 2012): “cuyo objetivo es la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo” (p. 480). Los métodos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española tienen efecto sobre el rendimiento académico medido a través de la nota media (Coll-Serrano, Pardo-García y Pérez, 2018).

En la docencia, el proceso de evaluación es casi lo más importante que el profesor hace, pues debe plasmar en una calificación el grado de consecución de unos objetivos de aprendizaje (Trotter, 2006) y se debe configurar como un proceso (Alcáraz, Fernández y Sola, 2012) en el que se trata de enseñar, más que medir (Carless, 2007). El profesor “excelente” también se va a preocupar de que el método de evaluación contribuya a su aprendizaje (Escámez Sánchez, 2016).

El método de evaluación puede condicionar sobremanera al alumno, pues dependerá de él cómo enfoca su estudio o dedicación a la asignatura en cuestión (Crooks, 1988). Existen antecedentes previos que demuestran que el estudiante se entrena para un tipo de prueba de evaluación, con independencia de si domina o no la materia (Gibbs y Simpson, 2004). El formato y tipo de evaluación es un factor contextual que va a determinar el aprendizaje, y por lo tanto la expresión del mismo que se concreta en una nota (Monroy y Hernández, 2014).

Anteriormente al realizar un único examen final no se aplicaba el sentido formativo de la evaluación, pues no se cumplía con la característica principal de la evaluación formativa: contribuir al aprendizaje del alumno a través del suministro de información sobre cómo va progresando (Yorke, 2003) y, por lo tanto, el alumno tendía a dejar el estudio para demasiado tarde, con los consiguientes malos resultados (Dowell et al., 2007, p. 4). Además de que el reducir las pruebas a una sola, implica que no se puede dar cabida a la gran diversidad de estudiantes que deben ser evaluados (Gibbs y Simpson, 2004) porque por ejemplo centrar la evaluación en una prueba escrita puede discriminar a estudiantes con pocas habilidades para la escritura o algún tipo de dislexia (Isaksson, 2008).

La realización de pruebas intermedias en una evaluación continua se configura como un “feedback” que se va dando al alumno, de manera que pueda ir enfocando mejor su aprendizaje, siendo este “feedback” un rasgo fundamental de una evaluación formativa (Black, 2015; Black y Willian, 1998; Carless, 2015; Flores, Veiga Simao, Barros y Pereira, 2015). Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp y Kippers (2016) sostienen que, si la evaluación formativa no tiene el efecto deseable sobre el aprendizaje, es porque no está correctamente implementada, y para ello se plantean si tienen que existir unos requisitos previos con respecto al profesor, al estudiante, la evaluación y el contexto, de cara a esta implantación. Resaltan el papel crucial que juega el profesor entre los requisitos analizados a través de meta análisis de estudios previos sobre la materia.

En la Memoria del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Murcia para las asignaturas de Contabilidad Financiera, sobre las que

vamos a realizar este estudio empírico, el porcentaje de la nota final que se cumplimenta a través de las pruebas parciales de evaluación continua es el 30%.

El número y diseño de las pruebas de evaluación continua se va modificando de un curso académico a otro y se intentan diseñar cubriendo un amplio espectro de tipos de pruebas, tal y como es deseable para una evaluación exhaustiva (Crisp, 2007, p 579). Además de que también se incorporan las nuevas tecnologías para la realización de alguna de las pruebas de evaluación continua, tal y como recomiendan algunos autores (Gibbs, 2006; Gibbs y Simpson, 2004). La Estrategia Europea 2020 promueve la innovación en los centros de educación superior para crear entornos de aprendizaje más interactivos, lo que implica el uso de las posibilidades que nos brindan hoy en día las tecnologías de la información y las comunicaciones (Camacho Miñano, Urquía Grande, Pascual Ezama y Rivero Menéndez, 2016; Gámiz Sánchez y Gallego Arrufat, 2016; Martínez Clares, Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2016).

Los antecedentes sobre la evaluación continua que han realizado estudios empíricos se han basado principalmente en la realización de encuestas y entrevistas, tanto a alumnos, como a profesores, como es el caso de Hernández (2012), que concluye que la evaluación continua sirve de apoyo y motivación al aprendizaje de los alumnos, pero para ello el docente debe dar el retorno, sobre las pruebas que se vayan realizando, en tiempo y forma. Fernández-Ponce, Arbulo Echevarría, Muñoz-Miranda, Aguado y García-Cozar (2017) también realizan entrevistas, basándose en datos cualitativos, para resaltar que, tanto para profesores como para alumnos, la actual evaluación continua les resulta positiva. Otra línea de estudios se basa en el análisis de las guías docentes de las asignaturas, para analizar los sistemas de evaluación, concluyendo que aún el examen final sigue siendo clave (San Martín Gutiérrez, Jiménez Torres y Jerónimo Sánchez-Beato, 2016). En esta línea, Castejón y Santos (2011) concluyen que en cuanto a la metodología participativa en clase y la utilización de sistemas de evaluación formativa, no concuerdan lo que se establece a priori con lo que luego se pone en práctica. Otros trabajos sí que analizan rendimientos académicos de los alumnos como es nuestro propósito, pero no en cuanto a evaluación continua, sino centrándose en cómo influye en ellos el aprendizaje cooperativo (Vallet-Bellmunt, Rivera-Torres y Vallet-Bellmunt, 2017). Rodríguez-Gómez, Quesada-Serra e Ibarra-Sáiz (2016) unen la entrevista como método cualitativo, al análisis cuantitativo de las notas, para resaltar el efecto positivo de la evaluación continua.

Existen trabajos que subrayan el efecto positivo de la evaluación formativa sobre el rendimiento académico, como el de Cano (2011), que estudia las notas obtenidas por más de 750 estudiantes durante siete cursos académicos, concluyendo que el uso de la evaluación continua aumenta el número de aprobados, así como también mejora las notas obtenidas. Ya que el “feedback” de estas técnicas de evaluación tiene efecto positivo en los rendimientos académicos (Parkes, 2010). El trabajo de Fraile, López, Castejón, y Romero (2013) también concluye que el rendimiento académico mejora cuando se usa la evaluación continua únicamente, o la evaluación mixta. Gil Flores y García Jiménez (2014) se centran en analizar cómo la evaluación formativa sí que influye en los resultados del aprendizaje, pero en su caso además incluyen una variable que mide el nivel socioeconómico del entorno de los alumnos, que obtienen que es incluso más determinante de los resultados alcanzados. Gargallo López et al. (2014) introducen

el análisis de la evaluación continua a través de diferentes pruebas, como es el caso de este estudio, como herramienta de aprendizaje, comprobando que el efecto es positivo.

Un grupo de antecedentes se ha basado en la utilización del meta-análisis, para analizar las conclusiones de trabajos anteriores y ver el efecto de la evaluación formativa en los resultados del aprendizaje. Lo obtenido es dispar porque los estudios analizados son muy diversos entre sí (Black y William, 1998). Estos trabajos de meta-análisis, resaltan tanto el efecto positivo de la evaluación formativa (Fuchs y Fuchs, 1986; Kluger y DeNisi, 1996), como no pueden concluir al respecto (Bennet, 2011; Dunn y Mulvenon, 2009; Shute, 2008). También utilizando meta-análisis Barrientos Hernán y López Pastor (2017) aseguran que existen pocos estudios que se centran en la evaluación orientada al aprendizaje.

Para el caso concreto que nos ocupa, que se centra en la asignatura de Contabilidad Financiera, encontramos antecedentes como el de Sánchez-Martín, Pascual-Ezama, y Delgado-Jalón (2017), en el que sí que analizan resultados académicos de los alumnos, y además estudian el proceso de evaluación acumulativo previo a la calificación final, concluyendo que obtienen mejores resultados académicos. Pascual Ezama, Camacho Miñano, Urquía Grande y Müller (2011) también realizan un análisis empírico a partir de las notas de la asignatura de Contabilidad Financiera, y llegan a la conclusión de que se debería revisar este nuevo método de evaluación consecuencia del EEES, pues no permite a los estudiantes con mejores notas en el examen final obtener una mejor calificación si no lo han demostrado previamente en las pruebas intermedias. Jareño Cebrián y López García (2015) estudian los resultados de nueve asignaturas obligatorias en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, entre las que se encuentran las de Análisis Contable y Contabilidad de Costes, y también concluyen que existe correlación positiva entre las calificaciones de la evaluación continua y la nota obtenida en el examen final, destacando que la nota final en la asignatura es mayor con este sistema.

En cambio, Poza-Lujan, Calafate, Posadas-Yague y Cano (2016) cuantifican el “sobrecoste” que supone para el docente la evaluación continua, y su efecto en la nota de los estudiantes, llegando a la conclusión de que utilizar este tipo de evaluación no tiene un impacto significativo en las notas. Crisp (2007) también estudia las notas y el efecto que parece tener sobre ellas la evaluación continua, y no puede concluir que el hecho de dar ese “feedback” a los alumnos mejore las calificaciones.

Aunque en general existen antecedentes sobre la materia que prueban el efecto positivo de la evaluación formativa sobre el rendimiento académico (Cano, 2011; Fraile et al., 2013; Isaksson, 2008; Jareño Cebrián y López García, 2015; Parkes, 2010; Sánchez-Martín et al., 2017); otros en cambio subrayan que no compensa la función coste-beneficio de aplicarla (Crisp, 2007; Pascual Ezama et al., 2011; Poza-Lujan et al., 2016), y no muchos de ellos utilizan datos reales con notas de alumnos universitarios con los que realizar un análisis sobre el que obtener resultados que puedan contribuir a la materia.

De ahí que en este trabajo nos planteemos, con una base de datos de 1670 notas de asignaturas de Contabilidad Financiera, si efectivamente el efecto de la evaluación continua sobre los resultados del alumno es positivo, pues se supone que mejora el proceso de aprendizaje, y si influye sobre este efecto el diseño de la evaluación continua, tomando como tal el número de pruebas intermedias realizadas y el formato de cada una de ellas.

Curso académico	Asignatura y cuatrimestre		Convocatoria		Sexo	Número de pruebas parciales			
2015-16	987	Contabilidad Financiera II (2351) ADE	529	2	490	Mujeres	714	3	559
		2º cuatrimestre							
2016-17	229	Contabilidad Financiera superior (2357) ADE		3	380			4	524
			374						
Total notas	1670	1º cuatrimestre		Total notas	1670	Total notas	1670	Total notas	1670
		Introducción a la Contabilidad (2210) CC Políticas	213						
		1º cuatrimestre							
		Total notas	1670						

Instrumentos

Dentro de la evaluación continua se realizan a los alumnos una serie de pruebas de evaluación intermedias, que a su vez cuentan con una calificación y suponen un porcentaje de la nota final. En nuestro caso supone el 30% de la calificación final de la asignatura. A su vez, existe cierta flexibilidad a la hora de calificar este 30%, introduciendo distintas pruebas intermedias en el cuatrimestre, de ahí que hayamos recogido tanto el dato del número de pruebas intermedias que se han valorado en cada curso académico, como su tipología, ya que las mismas han cambiado, al intentar el docente buscar una vía para que efectivamente la evaluación continua sea útil a la hora de conseguir el objetivo final de aprobar la asignatura y facilitar un aprendizaje continuo de la misma (Tabla 2).

Tabla 2

Tipología de pruebas de evaluación continua y su ponderación por asignatura y curso académico

		% de ponderación					
		Tarea presencial	Test presencial	Tarea virtual	Supuesto práctico	Test Online	
Curso académico	2014-15	Asignatura	2210, Introducción a la contabilidad	15		15	
			2344, Contabilidad Financiera I	10	5	10	5
			2351, Contabilidad Financiera II	10	5	15	
	2015-16	Asignatura	2344, Contabilidad Financiera I	10		15	5
			2351, Contabilidad Financiera II	10	5	15	
			2357, Contabilidad Financiera Superior	15		15	
	2016-17	Asignatura	2344, Contabilidad Financiera I	5	10	10	5
			2357, Contabilidad Financiera Superior	15		15	

Procedimiento y análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS Versión 19 para Windows. Para las variables cualitativas, se ha obtenido el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente; y para las variables cuantitativas, los valores mínimo, máximo, media y desviación típica, con los que se ha hecho un análisis inicial descriptivo.

Además, las variables cuantitativas (incluidas en la Tabla 1) se han recodificado en nuevas variables con el objeto de poderlas transformar en variables cualitativas. De manera que las calificaciones expresadas en la escala de 0 a 10, las hemos recodificado en dos variables cualitativas, según la nota sea menor a un cinco, es decir, un suspenso, o igual o mayor a cinco, un aprobado. Estas dos variables a su vez las hemos cruzado con otras variables cualitativas de la base de datos, realizando un análisis de tablas de contingencia y el contraste estadístico chi-cuadrado, considerando significatividad estadística de al menos el 95%.

En último lugar planteamos dos modelos de regresiones lineales con el objeto de poder contrastar nuestras hipótesis iniciales, y determinar en qué medida la nota del examen final (variable dependiente) viene explicada por la nota obtenida en la evaluación continua, el número de pruebas realizadas para esta misma evaluación continua, y a su vez por cada uno de los formatos de las distintas pruebas (Díaz-Mora, García y Molina, 2016).

Resultados

Análisis descriptivo

En primer lugar, vamos a realizar un análisis descriptivo de la muestra destacando sus rasgos más significativos.

Si obtenemos las medias de las notas de la evaluación continua tanto por asignaturas y curso (Tabla 3), número de pruebas (Figura 1), como por tipo de prueba (Figura 2 y Tabla 4), podemos observar que esta nota media es baja en cualquiera de los casos (en ningún caso sube del 5.5 la nota media de la evaluación continua).

Analizando la nota de la evaluación continua en función del número de pruebas realizadas (Figura 1), las medias de notas obtenidas nos muestran que el incremento en el número de pruebas hace que se incremente la nota total de la evaluación continua.

Si analizamos la nota media de la evaluación continua en base a los distintos tipos de pruebas realizados (Figura 2), se puede observar que la mayor media se obtiene en la tarea, tanto presencial (un 8.16), como virtual (7.89).

Tabla 3

Nota media de evaluación continua por asignatura y curso académico

Asignatura	Curso académico	Media	Dev. típ.
2210, Introducción a la contabilidad	2014-15	2.90	1.700
	Total	2.90	1.700
2344, Contabilidad Financiera I	2014-15	4.61	1.688
	2015-16	4.61	1.839
	2016-17	4.49	1.966
	Total	4.58	1.842
2351, Contabilidad Financiera II	2014-15	3.29	2.344
	2015-16	4.36	2.520
	Total	4.15	2.519
2357, Contabilidad Financiera Superior	2015-16	3.41	2.207
	2016-17	4.44	2.069
	Total	3.61	2.216
Total	2014-15	3.47	1.987
	2015-16	4.08	2.292
	2016-17	4.47	1.998
	Total	3.98	2.201

En principio aquellas pruebas realizadas utilizando las nuevas tecnologías han obtenido una media mayor (Figura 2) en comparación con el resto.

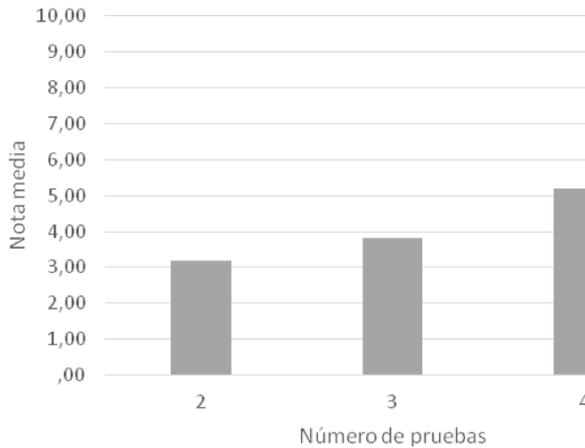


Figura 1. Media de notas de la evaluación continua por número de pruebas

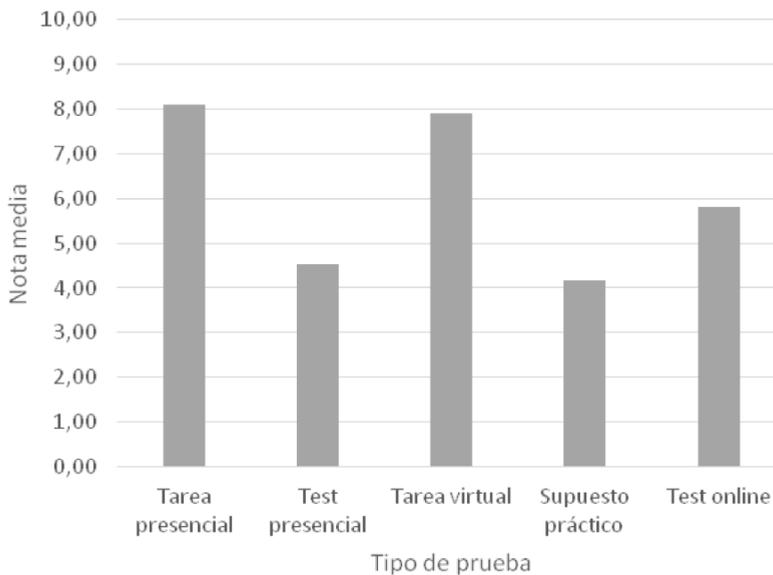


Figura 2. Notas medias por tipo de pruebas de evaluación continua

Si analizamos las notas del examen final por tipo de prueba de evaluación continua realizada (Figura 3), se aprecia que la nota media del examen final se eleva a un 5.13

cuando previamente había una tarea virtual en la evaluación continua, mientras que desciende casi un punto cuando había una tarea presencial.

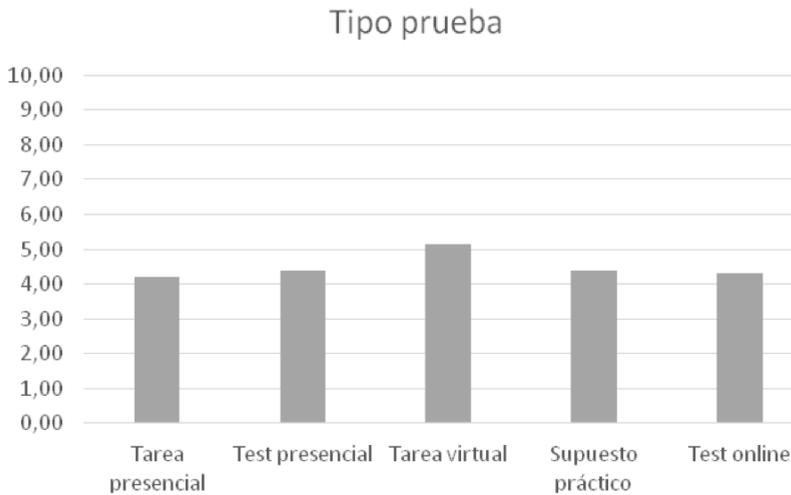


Figura 3. Media de nota del examen por tipo de pruebas de evaluación continua

Análisis de tablas de contingencia y chi cuadrado

Como se incluye en la Tabla 4, en todos los casos analizados se obtiene que existen influencias significativas al menos con una $p < .05$. Efectivamente hay un efecto del diseño de las pruebas de la evaluación continua en la calificación final de la asignatura, pudiéndola determinar, y no sólo a la nota del examen final, sino que también al hecho de que el alumno se presente al examen final y por lo tanto pueda optar a superar la asignatura.

Así, con respecto a los aprobados y suspensos en el examen y el número de pruebas parciales realizadas (Tabla 5) se puede observar que no existe un efecto sobre los mismos si van aumentando el número de pruebas parciales.

En la Tabla 6 podemos ver claramente que:

- la mayoría de los alumnos que no aprueban la evaluación continua no se presentan al examen final,
- la mayoría de los alumnos que aprueban la evaluación continua se presentan al examen final y además lo aprueban,
- que la mayoría de los alumnos que suspenden el examen final han suspendido previamente la evaluación continua, y
- que la mayoría de los alumnos que aprueban el examen final han aprobado la evaluación continua.

Tabla 4

Chi cuadrado de los cruces de variables en las tablas de contingencia

	No presentados/Aprobados/suspensos en el examen final
Número de pruebas parciales	$\chi^2 (4, N = 1670) = 12,92, p=.012^*$
Aprobados/Suspensos en la evaluación continua	$\chi^2 (2, N = 1670) = 306,49, p= 0^{**}$
Aprobados/Suspensos en la tarea presencial	$\chi^2 (2, N = 1670) = 50,27, p= 0^{**}$
Aprobados/Suspensos en la tarea virtual	$\chi^2 (4, N = 1670) = 10,77, p=.029^*$
Aprobados/Suspensos en el supuesto práctico	$\chi^2 (4, N = 1670) = 458,43, p= 0^{**}$
Aprobados/Suspensos en el test presencial	$\chi^2 (4, N = 1670) = 201,36, p= 0^{**}$
Aprobados/Suspensos en el test virtual	$\chi^2 (4, N = 1670) = 147,20, p= 0^{**}$

*Significativo al 95%

**Significativo al 100%

Tabla 5

Tabla de contingencia de aprobados/suspensos y número de pruebas parciales

(nº de casos) Número pruebas	Aprobados/suspensos en el examen		Total
	Suspense	Aprobado	
2	121	115	236
3	140	85	225
4	126	118	244
Total	387	318	705

Tabla 6

Tabla de contingencia no presentados, suspensos y aprobados en el examen final y aprobados/suspensos evaluación continua

(nº de casos)		Aprueba_eva_continua		Total
		NO	SI	
Examen final	No presentado	833	132	965
	Suspense	281	106	387
	Aprobado	116	202	318
Total		1230	440	1670

La Figura 4 muestra como la nota media en el examen final es muy superior para los alumnos que previamente habían aprobado la evaluación continua, frente a los que no la había superado.

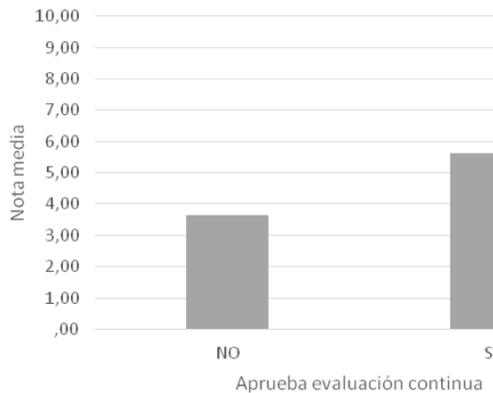


Figura 4. Media de nota del examen en función de aprobar o suspender la evaluación continua.

Tabla 7

Tabla de contingencia de no presentados, suspensos y aprobados en el examen final y aprobados/suspensos en formato tarea presencial

		Aprueba tarea presencial		
		NO	SI	Total
Examen final	No presentado	511	226	737
	Suspense	218	140	358
	Aprobado	119	191	310
Total		848	557	1405

Siguiendo el mismo esquema anterior, se ha llevado a cabo un análisis de los resultados en el examen final, en función de los obtenidos en cada una de las distintas pruebas realizadas a lo largo de la evaluación continua. Si en primer lugar estudiamos el formato de tarea, ya sea presencial o virtual, se obtienen los siguientes resultados (Tabla 7):

- La mayoría de alumnos que no aprobaron la tarea presencial no se presentaron al examen final, y de los presentados, solo 1 de cada 3 consiguió aprobar.
- En cuanto a los que sí aprobaron la tarea presencial, la mayoría de alumnos se presentaron al examen final, y como era de esperar el éxito de este colectivo fue muy superior al de los que no habían superado esta prueba en la evaluación continua.

- El cruce de las notas del examen final y de la tarea virtual no suministra resultados interesantes.

Al analizar el formato de prueba de supuesto práctico, incluido en la Tabla 8, y los resultados obtenidos en el examen final, debemos tener en cuenta que una de las partes del examen final es también un supuesto práctico y se realiza esta prueba intermedia como entrenamiento del mismo. Los resultados obtenidos refrendan que se entiende así por parte de los alumnos, puesto que:

- Los alumnos que no aprueban este formato de prueba no se presentan al examen final.
- Los alumnos que sí aprueban el supuesto práctico también aprueban mayoritariamente el examen final y así, al contrario.

Tabla 8

Tabla de contingencia de no presentados, suspensos y aprobados en el examen final y aprobados/suspensos en formato supuesto práctico de prueba parcial

		Aprueba supuesto práctico		
		NO	SI	Total
Examen final	No presentado	353	114	467
	Suspenseo	224	97	321
	Aprobado	115	189	304
Total		692	400	1092

Tabla 9

Tabla de contingencia de no presentados, suspensos y aprobados en el examen final y aprobados/suspensos en formato tipo test presencial de prueba parcial

		Aprueba test presencial		
		NO	SI	Total
Examen final	No presentado	511	226	737
	Suspenseo	218	140	358
	Aprobado	119	191	310
Total		847	557	1405

Para el formato de prueba tipo test podemos diferenciar entre modalidad presencial (Tabla 9) o modalidad online (indistintamente también la denominados virtual) (Tabla 10). En ambos casos el tipo test también constituye uno de los formatos de una de las partes del examen final. Los resultados obtenidos para el test presencial refrendan, al

igual que la prueba con formato de supuesto práctico, que los alumnos lo consideran un indicador de su aprendizaje con respecto al examen final, pues según la Tabla 9:

- Los alumnos que no aprueban el test presencial tienden a no presentarse al examen final
- Los alumnos que no aprueban el test presencial y se presentan al examen final lo tienden a suspender, y así, al contrario.

Tabla 10

Tabla de contingencia de no presentados, suspensos y aprobados en el examen final y aprobados/suspensos en formato tipo test online de prueba parcial

		Aprueba test online		
		NO	SI	Total
Examen aprobado	No presentado	125	204	329
	Suspenso	110	115	225
	Aprobado	43	150	193
Total		278	278	469

En cuando a la modalidad virtual (Tabla 10) el número de alumnos que se presenta a esta prueba es más reducido, ya que normalmente es la prueba de evaluación continua que se realiza al final de todo el cuatrimestre, cuando se supone que los alumnos ya han decidido si continuar o no con el aprendizaje de la asignatura para ir al examen final, además de que los aprobados se elevan considerablemente con respecto al test presencial.

Análisis explicativo a través de regresiones

En el modelo 1 de regresión que planteamos, incluimos como variable dependiente la nota del examen final, y como variables explicativas la nota obtenida en la evaluación continua, el número de pruebas realizadas para esta misma evaluación continua, y a su vez cada uno de los formatos de las distintas pruebas. En línea con lo que se había obtenido en el análisis estadístico previo, los coeficientes significativos más explicativos de la nota del examen final, son los del supuesto práctico y el test presencial. Mientras que el resto de tipos de pruebas de evaluación continua apenas tienen carácter explicativo sobre la nota del examen final, o incluso no son significativas, como sucede con la tarea presencial (Tabla 11).

En el modelo 2 realizamos la regresión incluyendo como variable dependiente la nota del examen final y como variables independientes las notas de los cinco tipos de pruebas de evaluación continua, consiguiendo un aumento en el grado de bondad del ajuste (con una mayor R^2 en el modelo 2 de la tabla 11) y obtenemos que la relación

es estadísticamente significativa, por lo tanto, de nuevo se refrenda nuestra H_3 , y a su vez, que otra vez los resultados de las pruebas tipo supuesto práctico y test presencial son los que más influyen sobre la nota del examen final.

Tabla 11

Estimación de los modelos de regresión

N= 1670	Modelo 1		Modelo 2	
	β (ET)	p	β (ET)	P
Constante	1.744(0.208)	.000	2.110(0.185)	.000
Nota de evaluación continua	0.582(0.040)	.000	-	-
Número pruebas	0.009(0.105)	.931	-	-
Tarea presencial	-0.013(0.035)	.718	-0.026(0.032)	.409
Tarea virtual	0.088(0.028)	.002	0.065(0.027)	.016
Test online	0.122(0.025)	.000	0.059(0.024)	.017
Test presencial	0.349(0.035)	.000	0.18(0.037)	.000
Supuesto práctico	0.356(0.027)	.000	0.304(0.028)	.000
R ² ajustado (%)	24.6		25.8	
Modelo	F(7) = 43.9, p=.000		F(5) = 49.87, p=.000	

Conclusiones

Tras el estudio realizado, podemos afirmar que la evaluación continua favorece el aprendizaje en las asignaturas de contabilidad financiera, lo que se refleja en la nota del examen final, tal y como comprueban también otros autores como Cano (2011), Fraile et al. (2013), López-Pastor (2011), y Moro-Egido (2016), o que los métodos de enseñanza-aprendizaje tienen efecto en la nota media como obtienen Coll-Serrano et al. (2018). En nuestro caso efectivamente la nota de la evaluación continua explica en una parte importante (el coeficiente obtenido en el modelo de regresión es 0.582) la nota del examen final, por lo que claramente si el alumno ha aprovechado la evaluación continua para su aprendizaje esto repercutirá positivamente en su nota (Se comprueba la hipótesis H_1). En cambio, el número de pruebas que se realizan en la evaluación continua en principio no resulta significativo, y por lo tanto, no podemos aceptar nuestra segunda hipótesis H_2 . Con respecto a H_3 que se refería al tipo de prueba, sí que afecta a la nota del examen final, pero claramente hay que distinguir entre los cinco formatos de pruebas empleados en nuestro estudio e incluidos en la muestra estudiada. En aquellas pruebas en las que se utilizan las nuevas tecnologías, se contribuye en mayor manera a elevar la nota de la evaluación continua, de manera que en aquellos casos en los que se les ha realizado a los alumnos una prueba tipo test, la

nota ha sido superior cuando ésta se ha realizado de manera virtual a los casos en los que se llevó a cabo la prueba presencialmente, tal y como comprueban Inda, Álvarez y Álvarez (2008), cuando aseguran que las metodologías más innovadoras tienen unos efectos más positivos sobre la nota. Aunque en teoría los resultados obtenidos están de acuerdo con los estudios previos, en la práctica se debe profundizar en el diseño del tipo de pruebas que se realizan en la evaluación continua. Ya que si bien se aboga por distintos formatos que vayan cambiando curso a curso (Crisp, 2007), nuestros resultados plantean que el formato usado en las distintas pruebas que constituyen la evaluación continua puede determinar la nota final. Principalmente se pone de manifiesto una relación positiva entre aquellas pruebas que son una réplica del formato del examen final y la nota conseguida en el mismo, ya que sirven claramente al alumno como entrenamiento para este aprendizaje y como indicador para saber si está preparado para presentarse y superar el examen.

El análisis de los resultados obtenidos nos lleva a concluir que, aunque efectivamente parece que la evaluación continua tiene efectos positivos en la nota final del examen, y así en el aprendizaje, es fundamental el diseño de las pruebas que la configuran, porque a su vez puede determinar estos efectos. De manera que se plantea como futura línea de investigación, el seguir profundizando en el análisis de las notas obtenidas de la evaluación continua y las notas finales, a través del estudio de muestras mayores y series de datos en las que se incluya la mayor tipología posible de formatos de pruebas de evaluación continua. Además, pretendemos estudiar, en qué medida ayuda al aspecto formativo de esta evaluación, el uso de juegos como pruebas de evaluación continua, y si tienen efecto en la nota final, utilizando para ello aplicaciones (como kahoot), que nos brindan actualmente las nuevas tecnologías. Otra línea de estudio en la que seguir trabajando, es el análisis del tipo de pruebas de evaluación continua para alumnos con necesidades educativas especiales en la universidad, o las diferencias obtenidas en las notas de estas pruebas, dependiendo del género de los estudiantes.

Referencias

- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39
- Barrientos Hernán, E. J. y López Pastor, V. M. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587.
- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in education: principles, policy and practice*, 18(1), 5-25.
- Birenbaum, M., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L. y Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140. doi: 10.1177/1478210314566733.
- Black, P. (2015). Formative assessment- an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 161-177. doi: 10.1080/0969594X.2014.999643.

- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102.
- Camacho Miñano, M. M., Urquía Grande, E., Pascual Ezama, D. y Rivero Menéndez, M. J. (2016). Recursos multimedia para el aprendizaje de contabilidad financiera en los grados bilingües. *Educación XXI*, 19(1). doi: 10.5944/educXXI.13941.
- Cano, M. D. (2011). Students' involvement in continuous assessment methodologies: A case study for a distributed information systems course. *IEEE Transactions on Education*, 54(3), 442-451. doi:10.1109/TE.2010.2073708.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.
- Castejón, F. J. y Santos, M. L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(4), 117-126.
- Coll-Serrano, V., Pardo-García, C. y Pérez, P. J. (2018). Teaching-learning methods and their effect on professional development and the development of graduates' competencies/ Métodos de enseñanza-aprendizaje y su efecto en el desarrollo profesional y competencial de los egresados. *Cultura y Educación*, 30(3). doi: 10.1080/11356405.2018.1494773.
- Crisp, B. R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Díaz-Mora, C., García, J. A. y Molina, A. (2016). What is the key to academic success? An analysis of the relationship between time use and student performance. *Cultura y Educación*, 28(1), 157-195. doi: 10.1080/11356405.2015.1130294.
- Dowell, L. Mc., Sambell, K., Bazin, V., Penlington, R., Wakelin, D., Wickes, H. y Smailes, J. (2007). Assessment design for learner responsibility. Recuperado de http://www.reap.ac.uk/reap/reap07/Portals/2/CSL/feast%20of%20case%20studies/Assessment_for_learning_current_practice_exemplars_from_CETL.pdf.
- Dunn, K. E. y Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment and Research and Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Escámez Sánchez, J. (2016). La excelencia en el profesor universitario. *Revista española de pedagogía*, (254), 11-27.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 24, 1-43.
- Fernández-Ponce, C., Arbulo Echevarría, M. M., Muñoz-Miranda, P., Aguado, E. y García-Cozar, F. (2017). Análisis de la evaluación continua en el contexto del EEES. *Docencia e Investigación*, 27, 81-100.
- Flores, M. A., Veiga Simao, A. M., Barros, A. y Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher educa-

- tion. *Studies in Higher Education* 40 *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534. doi: 10.1080/03075079.2014.881348.
- Fraile, A., López, V. M., Castejón, F. J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, (41), 23-34.
- Fuchs, L. S. y Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: a meta-analysis. *Exceptional children*, (53), 199-208.
- Gámiz Sánchez, V. y Gallego Arrufat, M. J. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en educación superior. *Educación XXI*, 19(1), 39-61. doi: 10.5944/educXXI.13946.
- Gargallo López, B., Morera Bertomeu, I., Iborra Chornet, S., Climent Olmedo, M. J., Navalón Oltra, S. y García Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, (259), 415-435.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. En C. Bryan y K. Klegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education* (pp.11-22). Abingdon: Routledge
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 3-31.
- Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (2014). Evaluación formativa y resultados de aprendizaje en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de pedagogía*, (259), 437-455.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K. y Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62. doi: 10.1016/j.edurev.2015.12.002.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, (64), 489-502. doi: 10.1007/s10734-012-9506-7.
- Inda Caro, M., Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 539-552.
- Isaksson, S. (2008). Assess as you go: the effect of continuous assessment on student learning during a short course in archaeology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(1), 1-7. doi: 10.1080/02602930601122498).
- Jareño Cebrián, F. y López García, R. (2015). Actividades de evaluación continua- correlación con la calificación de la prueba final y efecto sobre la calificación final. Evidencia en Administración y Dirección de Empresas. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 241-254.
- Kluger, A. N. y DeNisi, D. A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: Aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. doi: 10.5944/educXXI.13942.

- Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481.
- Moreno-Murcia, J. A., Aracil, A. y Reina, R. (2014). La cesión de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 17(1), 183-200. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10710.
- Moro-Egido, A. I. (2016). An assessment of evaluation techniques in higher education: the experience of macroeconomics. *Cultura y Educación*, 28(4), 826-862. doi: 10.1080/11356405.2016.1230294.
- Navaridas Nalda, F., Jiménez Trends, M. A. y Fernández Ortiz, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. *Revista española de pedagogía*, (264), 337-356.
- Palacios Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 197-205.
- Parkes, K. A. (2010). Performance Assessment: Lessons from Performers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 98-106.
- Pascual Ezama, D., Camacho Miñano, M. M., Urquía Grande, E. y Müller, A. (2011). ¿Son los nuevos criterios de evaluación en el marco del EEES adecuados para valorar el rendimiento académico de los alumnos? Experiencia en Contabilidad Financiera. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (2), 67-83.
- Pereira, D., Niklasson, L. y Flores, M. A. (2017). Students' perceptions of assessment: a comparative analysis between Portugal and Sweden. *Higher Education*, 73, 153-173.
- Poza-Lujan, J. L., Calafate, C. T., Posadas-Yague, J. L. y Cano, J. C. (2016). Assessing the Impact of Continuous Evaluation Strategies: Tradeoff between Student Performance and Instructor Effort. *IEEE Transactions on Education*, 59(1), 17-23. doi: 10.1109/TE.2015.2418740.
- Rodríguez-Gómez, G., Quesada-Serra, V. y Ibarra-Sáiz, M. S. (2016). Learning-oriented e-assessment: the effects of a training and guidance programme on lecturers' perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 35-52. doi: 10.1080/02602938.2014.979132.
- San Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N. y Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2016). La evaluación del alumno universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44, 7-14. doi: 10.1016/j.aula.2015.03.003.
- Sánchez-Martín, M. P., Pascual-Ezama, D. y Delgado-Jalón, M. L. (2017). Estudiantes mejor informados: mejores resultados académicos. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 20(1), 47-54.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 7(1), 153-189.
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E. y De la Torre Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 473-491.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505-521.

- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P. y Vallet-Bellmunt, I. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. *Educación XXI*, 20(1), 277-297. doi: 10.5944/educXX1.11408.
- Yorke, M. (2003). Formative Assessment in higher education: Moves Howard theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2018.

Fecha de revisión: 21 de mayo de 2018.

Fecha de aceptación: 21 de enero de 2019.

Valor predictivo de la Inteligencia Emocional Percibida y Calidad de Vida sobre la Satisfacción Vital en personas con Discapacidad Intelectual

Predictive value of the Perceived Emotional Intelligence and Quality of Life against the Life Satisfaction on people with Intellectual Disability

Óscar Gavín-Chocano y David Molero
Universidad de Jaén

Resumen

El presente estudio pretende mostrar evidencias sobre la relación entre inteligencia emocional, calidad de vida (criterios objetivos y subjetivos) y satisfacción vital en personas con Discapacidad Intelectual. La muestra está compuesta por 15 sujetos (n=15), con una edad media de 34.93 años (± 12.28) y grado de discapacidad promedio del 64.07%. Se utilizaron los siguientes instrumentos: Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS 24), Escala INICO-FEAPS (modalidad autoinforme e informe de otras personas) y Satisfaction With Life Scale (SWLS). Los resultados evidenciaron la relación positiva entre algunas de las dimensiones de inteligencia emocional, calidad de vida y satisfacción vital ($p < .05$). Por otra parte, los análisis de regresión mostraron la asociación positiva entre inteligencia emocional (reparación) y satisfacción vital (criterios subjetivos); calidad de vida (bienestar físico y bienestar emocional) y satisfacción vital (criterios objetivos). Las consecuencias prácticas de este estudio sugieren fomentar programas de inteligencia emocional para este colectivo.

Palabras clave: calidad de vida, discapacidad intelectual, inteligencia emocional percibida, satisfacción vital.

Correspondencia: David Molero. dmolero@ujaen.es, Campus de Las Lagunillas. Edificio Humanidades y Ciencias de la Educación I - (D2-017), 23071, Jaén (España)

Abstract

The present study attempts to provide evidence of the existing relation between emotional intelligence, quality of life (objective and subjective criteria) and life satisfaction in people with Intellectual Disability. The sample of the study is composed of 15 subjects ($n=15$) aged 34.93 on average (± 12.28) who have a disability degree ratio of 64.07%. The following tools were used: Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS 24), INICO-FEAPS Scale (self-report and other people's report) and Satisfaction With Life Scale (SWLS). The results proved the positive relation between some of the dimensions of emotional intelligence, quality of life and life satisfaction ($p < .05$). On the other hand, the regression analysis showed a positive association between emotional intelligence (reparation) and life satisfaction (subjective criteria); quality of life (physical and emotional wellness) and life satisfaction (objective criteria). The practical consequences of this study suggest that emotional intelligence programs for this collective ought to be encouraged.

Keywords: quality of life, intellectual disability, perceived emotional intelligence, life satisfaction.

Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI se han producido importantes logros en la sociedad, repercutiendo significativamente en la mejora y bienestar de la población en general, independientemente de su condición (Castro-Durán, Cerda-Etchepare, Vallejos-Garcías, Zúñiga-Vásquez & Cano-González, 2016). Conceptos como los de Inteligencia Emocional (en adelante IE), Calidad de Vida (en adelante CV), y su desarrollo a través de la satisfacción vital del individuo, han trascendido a colectivos menos favorecidos (Véase Figura 1). El campo de la Discapacidad Intelectual (en adelante DI) ha seguido la misma dirección como respuesta preeminente a sus necesidades (Martínez-Rueda, Fernández-González, Orcasitas-García, Montero-Centeno & Villaescusa-Peral, 2016).

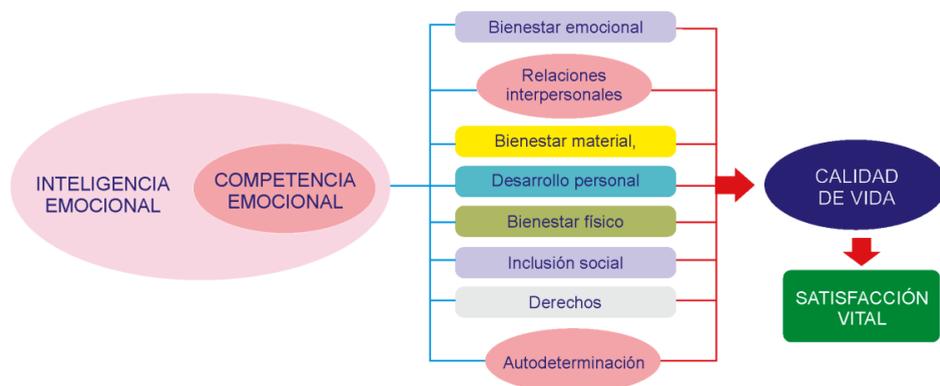


Figura 1. Relación entre CV, IE y Satisfacción vital (Elaboración propia).

Inteligencia emocional

El concepto de IE, ha resultado ser de un interés creciente a lo largo de los años en toda la comunidad científica, a partir de la definición de Salovey & Mayer (1990), formalizando un constructo amplio relacionado con la actividad cognitiva, diversificando diferentes modelos conceptuales para orientar el origen y relación a determinados factores (Cazalla-Luna & Molero, 2016), ayudando a conocer qué cualidades poseen las personas (Alonso-Ferres, Berrocal de Luna & Jiménez-Sánchez, 2018).

Abierto el debate sobre la disparidad de criterios a la hora de desarrollar el concepto de IE, actualmente se analiza desde la perspectiva de dos modelos teóricos diferenciados (Molero, Pantoja & Galiano, 2017), que reúnen en su esencia aspectos complementarios (López-Cassá, Pérez-Escoda & Alegre, 2018).

El primero, *modelo habilidad* (Mayer & Salovey, 1997), centrado en la capacidad del individuo para gestionar la información a través de las emociones para la resolución de problemas adaptándose al medio (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera & Extremera, 2018; López-Zafra, Pulido-Martos & Berrios-Martos, 2014), siendo su descripción relevante en la comprensión de los procesos internos y adquisición de competencias emocionales (Mayer, Caruso & Salovey, 2016).

Un segundo enfoque que ha demostrado solidez empírica y teórica es el *modelo rasgo* (Bar-On, 1997; Petrides & Furnham, 2001) que conceptualiza la IE como la combinación de habilidades cognitivas, motivaciones, comportamientos y rasgos de la personalidad (Bar-On, 2006; Fernández-Berrocal *et al.*, 2018).

Esta investigación basa su contenido en el *modelo habilidad*, categoría donde se conceptualiza el constructo a través de cuatro habilidades básicas: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional (Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2009), facultades a tener en cuenta al relacionar la IE con otras variables como la CV, que aún no han tenido la repercusión necesaria dentro del marco de colectivos menos favorecidos (Becerril-Pérez, Ampudia-Rueda, Sánchez-Crespo & Guevara-Benítez, 2016; Suriá, 2017).

Calidad de Vida

El concepto de CV se refiere al bienestar personal y su relación con las circunstancias vitales (Rodríguez-Belmares, Matud-Aznar & Álvarez-Bermúdez, 2017), relacionando salud, bienestar psicológico, creencias, relaciones sociales y contexto donde se desarrolla el individuo (Glottzbach, May & Wray, 2018), desde una perspectiva individual respecto a los valores vitales (Knüppel, Jakobsen, Briciet-Lauritsen & Kjærdsdam-Tellús, 2018). Mejorar la CV se ha postulado en la actualidad como meta, diversificada a través de la planificación de servicios para las personas con DI (Verdugo, Gómez, Arias, Santamaría, Clavero & Tamarit, 2013), postulándose como una de las variables más importantes para analizar la eficacia en las intervenciones en personas con alguna discapacidad (Ribot-Reyes, Leyva-Villafaña, Moncada-Menéndez & Alfonso-Sánchez, 2016). Son muchos los estudios que fundamentan este modelo a través de la consistencia estructural de las ocho dimensiones que lo componen (bienestar emocional, bienestar material, bienestar físico, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos), definiendo el constructo como un estado de

bienestar personal deseado y multidimensional, con propiedades éticas e influenciado por factores ambientales y culturales (Verdugo, Gómez, Arias & Schallock, 2009).

Satisfacción vital

La satisfacción con la vida se conceptualiza y adquiere relevancia como componente autopercibido de CV (Ginevra, Magnano, Lodi, Annovazzi, Camussi, Patrizi & Nota, 2018), vinculado al bienestar subjetivo y la preponderancia de los sentimientos positivos sobre los negativos (Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo & Fuentes-Soto, 2013), siendo condición fundamental en las aspiraciones del individuo los afectos emocionales sobre el éxito o fracaso para el logro de una mayor satisfacción vital (Inzunza-Melo, Ortiz-Moreira, Pérez-Villalobos, Torres-Araneda, McColl-Calvo, Meyer-Kother, Matus-Betancourt, Bastías-Vega & Bustamante-Durán, 2015). Numerosos investigadores encuentran útil esta distinción en la comprensión de bienestar autopercibido (Veloso-Besio et al., 2013). De igual, otras relacionan IE, bienestar percibido y satisfacción vital (Andrei & Petrides, 2013; Extremera, Salguero & Fernández-Berrocal, 2011; Fernández-Abascal & Martín-Díaz, 2015).

Sin embargo, son pocos los estudios que circunscriben la necesidad de contextualizar aspectos vinculados con la satisfacción vital y su relación con otras variables criterio como es la IE y CV en personas con DI, relacionando aspectos autopercibidos y objetivos a través de terceras personas (Mikulic, Crespi, Albornoz, García-Labandal, Caruso, Aruanno & Marcos, 2010), analizando aquellos factores que llevan a las personas a mejorar su bienestar y CV.

Durante mucho tiempo se ha pensado que las personas con DI, por su limitación en sus capacidades, no podían hacer una valoración cognitiva de la situación (Medina-Gómez & Gil-Ibáñez, 2017), en algunos casos por aspectos relacionados con la propia discapacidad y en otros, por las dificultades en reconocer y expresar emociones (Scott & Haverkamp, 2014), dando valor a la opinión de terceros (criterios objetivos), sobre la de los propios interesados (criterios subjetivos). No obstante, y pese a las limitaciones en la revisión de estudios que relacionen IE, CV y satisfacción con la vida en personas con DI, la dificultad para acceder a muestras más amplias, dicha propuesta debe ser la base para el desarrollo de nuevas acciones en la planificación de servicios para las personas con DI por varias cuestiones. En primer lugar, por ser numerosos los estudios que han evidenciado el papel fundamental de la IE, CV y Satisfacción vital en otros colectivos (Mikulic et al., 2010). En segundo lugar, siendo limitada la capacidad de comunicación, comprensión y expresión del colectivo, las investigaciones realizadas, señalan los esfuerzos que deben realizar éstos para gestionar circunstancias estresantes (Medina-Gómez & Gil-Ibáñez, 2017).

Dando continuidad al marco conceptual, se presentan los objetivos y propósitos establecidos en la investigación en el siguiente apartado.

Método

El desarrollo de este estudio se fundamenta en una investigación no experimental de tipo empírico, diversificando estrategias de investigación asociativa y descriptiva

(Ato, López & Benavente, 2013). A partir de los criterios establecidos, se han desarrollado medidas de carácter transversal, empleando estrategias comparativas y de predicción.

Objetivos

Los objetivos de esta investigación, con carácter general, son: (a) Estudiar la existencia de correlaciones significativas entre las dimensiones de los instrumentos de evaluación de la IE (TMMS-24), CV (Escala INICO-FEAPS) y valores objetivos y autopercebidos- y satisfacción vital (SWLS); (b) Establecer la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones de los instrumentos considerados y las variables sociodemográficas (género, grado de discapacidad y edad); (c) Predecir qué variables de la IE y CV son las que más explican una mayor satisfacción vital de los sujetos de la muestra (autoinformes) y la opinión de terceros (criterios objetivos).

Población y Muestra

Se considera fundamental señalar la complejidad para la obtención de información a un mayor número de sujetos con estas características. Se parte de una oportunidad única para profundizar en el conocimiento, autopercepciones e intereses de la propia persona con DI y la visión objetiva de terceros.

Siendo la totalidad de integrantes del Centro de Día Ocupacional ($N=20$) de la Ciudad de Linares (Jaén, España), se consideró fundamental para el estudio descartar aquellos sujetos, que debido al grado de DI no pudiesen realizar las diferentes pruebas, con o sin los apoyos necesarios, siendo la muestra resultante de 15 participantes ($n=15$), 8 mujeres (53.5%) y 7 hombres (46.65%), con un grado de discapacidad media del 64.07%; DT (± 9.83). El intervalo de edad oscila entre 17 y 63 años, con una media de 34.93; DT (± 12.28). Hemos empleado un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003).

Instrumentos

Además de incluir las tres variables sociodemográficas (género, grado de discapacidad y edad), se considera fundamental relacionar criterios subjetivos y objetivos para el instrumento de CV (Escala INICO-FEAPS) con el propósito de analizar la existencia de diferencias significativas en función de éstas.

Trait Meta-Mood Scale-24. Para evaluar la IE se utilizó la escala *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004), en su versión original (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), que engloba tres dimensiones (atención, claridad y reparación emocional). Esta herramienta ha sido utilizada en multitud de contextos de investigación en Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Salud (Aradilla-Herrero, Tomás-Sábado & Gómez-Benito, 2014). Consta de una consistencia interna informada por sus autores de $\alpha=.90$ para atención, $\alpha=.90$ en claridad y $\alpha=.86$ para reparación de las emociones. En nuestra muestra la fiabilidad de las puntuaciones para cada sub-escala es de $\alpha=.861$, $\alpha=.591$ y $\alpha=.911$, respectivamente.

Escala INICO-FEAPS-. Para evaluar la CV se utilizó la escala INICO-FEAPS (Gómez, Verdugo & Árias, 2015; Verdugo et al., 2013), que consta de 72 ítems organizados en 8 sub-escalas correspondientes a las 8 dimensiones de CV (Schalock & Verdugo, 2003). El cuestionario está diferenciado para el modelo autoinforme, cumplimentada por la propia persona con DI y el modelo informe de otras personas, completada por familiares y tutores a su cargo. La consistencia interna, en nuestro caso, fue satisfactoria para la versión autoinforme ($\alpha=0.89$) y para la versión informe de otras personas ($\alpha=.89$)

Satisfaction with Life Scale. Para evaluar la satisfacción vital se utilizó la *Satisfaction With Life Scale* -SWLS-, (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), en concreto la versión de la Escala de Satisfacción con la Vida de Vázquez, Duque & Hervás (2013). Compuesta por cinco sencillos ítems donde los participantes deben indicar el grado de acuerdo o desacuerdo para cada una de las opciones de respuesta del instrumento. La escala en la versión española informa de una consistencia interna de $\alpha=.82$). La fiabilidad de las puntuaciones de la escala en nuestra muestra es $\alpha=.934$.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones del Centro de Día Ocupacional, previa autorización de los responsables de la entidad. Se obtuvo consentimiento informado de cada participante, así como de familiares y tutores. Los sujetos fueron debidamente informados del proceso a seguir, confidencialidad y anonimato de las informaciones recogidas. Cada una de las pruebas se realizó de forma colectiva, prestando el apoyo necesario sobre cualquier cuestión relativa a la investigación en curso, teniendo en cuenta las características del colectivo. Se estimaron tiempos invariables de una hora, con recesos estimados de 10 minutos por cada hora. El orden de respuesta de los instrumentos fue: cuestionarios sociodemográficos, TMMS-24, Escala INICO-FEAPS y SWLS.

Se obtuvieron estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), analizando después la fiabilidad de las puntuaciones (consistencia interna, alfa de Cronbach) y la correlación entre los valores de cada dimensión. A continuación, se realizó un análisis de diferencias de medias en función del género, grado de discapacidad y CV (autoinforme e informe de otras personas) con la prueba *U de Mann-Whitney* de diferencia de medias para muestras no relacionadas. Para la variable edad (expresada en tres intervalos) se empleó la prueba *H de Kruskal-Wallis*. Se han utilizado pruebas no paramétricas al no cumplirse el supuesto de normalidad en todos los casos en función de los datos obtenidos en la prueba *Shapiro-Wilk* ($n<30$ casos). Además, se informa del tamaño del efecto en los análisis realizados. Finalmente, para explorar el valor predictivo de las variables IE y CV (modelo autoinforme e informe de otras personas) sobre la satisfacción vital se realizaron dos estudios de regresión paso a paso. Se determinó un nivel de confianza del 95% (significación $p<.05$), empleando el programa SPSS 22.0 (IBM, Chicago, IL) para obtener los resultados de las pruebas indicadas con anterioridad.

Resultados

Los resultados descritos a continuación, sintetizan todos los objetivos formulados previamente, aparecen reflejados en los siguientes apartados.

Relación entre satisfacción vital, inteligencia emocional y calidad de vida (modalidad autoinforme).

En la Tabla 1 presentamos las puntuaciones de la matriz de correlaciones, estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach) de cada una de las dimensiones y sub-escalas planteadas en el estudio, dando continuidad a la mención realizada en el apartado instrumentos.

Tabla 1

Consistencia interna, medias, desviación típica y correlaciones de las variables satisfacción vital, inteligencia emocional y calidad de vida autopercibida (modalidad de autoinforme).

Variable	α	M (DT)	SV (1)	AT (2)	CL (3)	RE (4)	AU (5)	DE (6)	BE (7)	IS (8)	DP (9)	RI (10)	BM (11)	BF (12)
SV	.76	11.40(±4.64)	-	.19	.46	.54*	.18	.30	-.23	.38	.08	.20	.31	.44
AT	.82	22.00(±5.69)		-	.83	.03	.06	-.19	-.21	.19	.14	-.09	-.04	.24
CL	.75	20.93(±4.23)			-	.72**	.41	.22	.19	.49	.15	.63*	.29	.34
RE	.77	25.47(±7.98)				-	.27	.11	.04	.41	.15	.45	.48	.57*
AU	.78	7.13(±2.26)					-	.80**	.29	.57	.61*	.55*	.05	-.06
DE	.78	8.53(±1.68)						-	.27	.69**	.70**	.46	.19	.11
BE	.79	8.53(±2.26)							-	.29	.22	.49	.18	.31
IS	.76	9.53(±2.26)								-	.87**	.71*	.59*	.65**
DP	.77	9.67(±2.35)									-	.60**	.45	.46
RI	.76	9.33(±2.05)										-	.52*	.51*
BM	.76	7.80(±3.14)											-	.66**
BF	.75	9.33(±3.65)												-

Nota: (1) Media=M, Desviación típica=DT, Inteligencia emocional Atención=AT, Claridad=CL, Reparación=RE. (2) Calidad de Vida Autodeterminación=AU, Derechos=DE, Bienestar emocional=BE, Inclusión Social=IS, Desarrollo personal=DP, Relaciones interpersonales=RI, Bienestar material=BM, Bienestar físico=BF (3) *= $p < .05$; **= $p < .01$.

Se constata la relación positiva estadísticamente significativa entre las dimensiones IE (reparación) y Satisfacción Vital ($r_{(15)} = .54$; $p < .05$), IE claridad y reparación ($r_{(15)} = .72$; $p < .01$), IE claridad y CV relaciones interpersonales ($r_{(15)} = .63$; $p < .05$); IE reparación y CV bienestar físico ($r_{(15)} = .57$; $p < .05$); CV autodeterminación y derechos ($r_{(15)} = .80$; $p < .01$), con desarrollo personal ($r_{(15)} = .61$; $p < .05$), con relaciones interpersonales ($r_{(15)} = .55$; $p < .05$); CV derechos e inclusión social ($r_{(15)} = .69$; $p < .01$), con desarrollo personal ($r_{(15)} = .70$; $p < .01$); CV inclusión social y desarrollo personal ($r_{(15)} = .87$; $p < .01$), relaciones interpersonales ($r_{(15)} = .71$; $p < .05$), bienestar material ($r_{(15)} = .59$; $p < .05$), bienestar físico ($r_{(15)} = .65$; $p < .01$); CV desarrollo personal y relaciones interpersonales ($r_{(15)} = .60$; $p < .01$); CV relaciones interpersonales y bienestar material ($r_{(15)} = .52$; $p < .05$), con bienestar físico ($r_{(15)} = .51$; $p < .05$); CV bienestar material y bienestar físico ($r_{(15)} = .66$; $p < .01$).

Relación entre satisfacción vital, inteligencia emocional y calidad de vida (modalidad información de otras personas)

Tabla 2

Consistencia interna, medias, desviación típica y correlaciones de las variables satisfacción vital, inteligencia emocional y calidad de vida (informe de otras personas).

Variable	α	M (DT)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
SV (1)	.72	11.40(±4.64)	-	.19	.46	.54*	.29	.33	-.22	-.38	.53*	.27	.23	.32
AT (2)	.76	22.00(±5.69)		-	.83	.03	.30	.26	.27	.06	-.36	.24	.20	.29
CL (3)	.70	20.93(±4.23)			-	.72**	.50	.24	.12	.36	.44	.24	.09	.17
RE (4)	.79	25.47(±7.98)				-	.19	.08	-.19	-.12	.31	.47	-.10	-.21
AU (5)	.72	7.13(±3.22)					-	.27	.34	.40	.14	.23	.64*	.35
DE (6)	.73	8.53(±2.19)						-	.37	.53*	.38	.31	.62*	.67*
BE (7)	.75	8.53(±3.27)							-	.47	-.38	.83	.11	.57*
IS (8)	.74	9.53(±3.32)								-	.12	.20	.49*	.54*
DP (9)	.74	9.67(±3.43)									-	.50	.16	.41
RI (10)	.73	9.33(±3.36)										-	.34	.49
BM (11)	.73	7.80(±3.79)											-	.46
BF (12)	.72	9.33(±3.93)												-

Nota: (1) Media=M, Desviación típica=DT, Inteligencia emocional Atención=AT, Claridad=CL, Reparación=RE. (2) Calidad de Vida Autodeterminación=AU, Derechos=DE, Bienestar emocional=BE, Inclusión Social=IS, Desarrollo personal=DP, Relaciones interpersonales=RI, Bienestar material=BM, Bienestar físico=BF (3) *= $p < .05$; **= $p < .01$.

Hemos encontrado relación estadísticamente significativa y positiva (véase Tabla 2) entre las variables Satisfacción Vital e IE reparación ($r_{(15)} = .54$; $p < .05$), con CV desarrollo personal ($r_{(15)} = .53$; $p < .05$); IE claridad y reparación ($r_{(15)} = .72$; $p < .01$); CV autodeterminación y bienestar material ($r_{(15)} = .64$; $p < .05$); CV derechos e inclusión social ($r_{(15)} = .53$; $p < .05$), con bienestar material ($r_{(15)} = .62$; $p < .05$), con bienestar físico ($r_{(15)} = .67$; $p < .05$); CV bienestar emocional y bienestar físico ($r_{(15)} = .57$; $p < .05$); CV inclusión social y bienestar material ($r_{(15)} = .49$; $p < .05$), con bienestar físico ($r_{(15)} = .54$; $p < .05$).

Diferencias en función de las variables sociodemográficas

Para analizar las diferencias en función a la variable sociodemográfica género se ha empleado la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney* para dos muestras independientes (Véase Tabla 3). Los resultados indican diferencias significativas en el factor de la Escala INICO-FEAPS desarrollo personal ($Z = -2.160$; $p = .031$), no existen diferencias significativas entre el resto de las dimensiones de la Escala INICO-FEAPS ($Z < 2.0$; $p > .05$ ns). Tampoco en las dimensiones del TMMS-24, (atención, claridad y reparación) y

Satisfacción Vital en relación al género ($Z < 2.0$; $p > .05$ ns). Para calcular el tamaño del efecto para esta prueba no paramétrica, obtenemos el valor de r [$r = Z / n$], siguiendo las actuales recomendaciones de Wasserstein & Lazar (2016). El tamaño del efecto es pequeño en todos los casos ($r < .2$); salvo en las dimensiones IE claridad del TMMS-24 (.420), así como en la dimensión CV desarrollo personal de la Escala INICO-FEAPS (.558), siendo el tamaño mediano según los criterios de Cohen (1988).

Tabla 3

Diferencias de medias en función del género (U de Mann-Whitney)

Variables		Hombres (n=7) M (DT)	Mujeres (n=8) M (DT)	Z	p	Tamaño Efecto (r)
SWLS	SV	12.71 (±5.37)	10.25 (±4.65)	-.762	.446	.196
TMMS24	IEA	22.71 (±2.28)	21.38 (±8.77)	-.409	.682	.105
	IEC	23.00 (±3.95)	19.13 (±3.79)	-1.626	.104	.420
	IERE	27.43 (±8.74)	23.75 (±9.16)	-.928	.353	.239
	AU	7.00 (±3.00)	7.25 (±1.58)	-.415	.678	.107
CV	DE	8.29 (±1.79)	8.75 (±1.66)	-.672	.501	.173
	BE	8.57 (±2.63)	8.50 (±2.07)	-.236	.813	.060
	IS	9.14 (±2.03)	9.88 (±2.53)	-.767	.443	.198
	DP	8.43 (±1.98)	10.75 (±2.18)	-2.160	.031*	.558
	RI	9.29 (±2.75)	9.38 (±1.40)	-.296	.767	.076
	BM	6.71 (±2.43)	8.75 (±3.53)	-1.121	.262	.289
	BF	9.00 (±3.41)	9.63 (±4.06)	-.058	.954	.014

Nota: (1) Satisfacción vital=SV, Inteligencia emocional Atención=IEA, Claridad=IEC, Reparación=IERE, Calidad de Vida Autodeterminación=AU, Derechos=DE, Bienestar emocional=BE, Inclusión social=IS, Desarrollo personal=DP, Relaciones interpersonales=RI, Bienestar material=BM, Bienestar físico=BF (2) El tamaño del efecto estadístico está expresado con el valor de Cohen. (3) *= $p < .05$; **= $p < .01$.

En relación a la variable grado de discapacidad (Véase Tabla 4) [-66% vs. +66%], los resultados indican que no existen diferencias significativas con la satisfacción vital ($Z < 2.0$; $p > .05$ ns). Tampoco existen diferencias significativas con todas las dimensiones de IE TMMS-24 y CV Escala INICO-FEAPS en relación al grado de discapacidad ($Z < 2.0$; $p > .05$ ns), siendo el tamaño del efecto mediano.

Tabla 4

Diferencias de medias en función del grado de discapacidad (U de Mann-Whitney)

Variables		Grado de	Grado de	Z	p	Tamaño Efecto (r)
		Discapacidad - 65% M (DT)	Discapacidad + 65% M (DT)			
SWLS	SV	12.40 (±5.55)	10.90 (±4.35)	-.496	.620	.128
TMMS24	IEA	25.80 (±5.63)	20.10 (±4.93)	-1.608	.108	.415
	IEC	23.00 (±5.24)	19.90 (±3.47)	-1.352	.176	.349
	IERE	27.40 (±8.50)	24.50 (±7.99)	-.614	.539	.158
CV	AU	8.20 (±2.77)	6.60 (±1.89)	-1.129	.259	.291
	DE	9.00 (±1.41)	8.30 (±1.82)	-.647	.518	.167
	BE	8.80 (±2.86)	8.40 (±2.06)	-.563	.574	.145
	IS	11.00 (±1.41)	9.80 (±2.30)	-1.874	.061	.484
	DP	10.60 (±2.30)	9.20 (±2.34)	-1.174	.240	.303
	RI	10.60 (±2.30)	8.70 (±1.70)	-1.442	.149	.372
	BM	8.60 (±3.57)	7.40 (±3.02)	-.811	.417	.209
	BF	10.60 (±2.51)	8.70 (±4.08)	-1.172	.241	.302

Nota: (1) Satisfacción vital=SV, Inteligencia emocional Atención=IEA, Claridad=IEC, Reparación=IERE, Calidad de vida Autodeterminación=AU, Derechos=DE, Bienestar emocional=BE, Inclusión social=IS, Desarrollo personal=DP, Relaciones interpersonales=RI, Bienestar material=BM, Bienestar físico= BF (2) El tamaño del efecto estadístico está expresado con el valor de Cohen. (3) $*=p<.05$; $**= p<.01$

En relación a la CV autopercibida e información de otras personas (Véase Tabla 5), los resultados indican que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables ($Z<2.0$; $p>.05$ ns), siendo el tamaño del efecto mediano.

Tabla 5

Diferencias de medias, autoinforme e informe de terceros (U de Mann-Whitney)

Variables		Autoinforme	Información	Z	p	Tamaño Efecto (r)
		M (DT)	de terceros M (DT)			
CV	AU	7.13 (±2.26)	6.33 (±3.22)	-.419	.675	.076
	DE	8.53 (±1.68)	8.73 (±2.21)	-.021	.983	.383
	BE	8.53 (±2.26)	8.40 (±3.26)	-.293	.769	.053
	IS	9.53 (±2.26)	8.20 (±3.32)	-1.597	.110	.291
	DP	9.67 (±2.35)	7.67 (±3.43)	-1.650	.099	.301
	RI	9.33 (±2.05)	10.20 (±3.36)	-1.302	.193	.238
	BM	7.80 (±3.14)	8.33 (±3.79)	-1.044	.296	.190
	BF	9.33 (±3.65)	9.93 (±3.93)	-.751	.453	.137

Nota: (1) Calidad de vida Autodeterminación=AU, Derechos=DE, Bienestar emocional=BE, Inclusión social=IS, Desarrollo personal=DP, Relaciones interpersonales=RI, Bienestar material=BM, Bienestar físico= BF (2) El tamaño del efecto estadístico está expresado con el valor de Cohen. (3) $*=p<.05$; $**= p<.01$

Para analizar las diferencias en función de la edad se determinaron tres intervalos (-25 años, 26-39 años y +40 años) realizándose la prueba no paramétrica H de Kruskal Wallis (Véase Tabla 6). En la dimensión satisfacción vital ($\chi^2=2.644$; $p>.05$ ns) no se encontró diferencias significativas en relación a la edad. En la variable IE TMMS-24 (atención) tampoco se encontró diferencias significativas en relación a la edad ($\chi^2=2.382$; $p>.05$ ns). Sí se encontraron diferencias significativas en IE TMMS-24 (claridad y reparación) en relación a la edad ($\chi^2=6.020$; $p=.049$) y ($\chi^2=6.993$; $p=.030$), respectivamente. Las comparaciones a posteriori informan de diferencias significativas entre los participantes de menos de 25 años y los correspondientes al intervalo 26 a 39 años, favorable a los de más edad, siendo el tamaño del efecto, Épsilon al cuadrado (E^2), mediano ($E^2=.209$ y $E^2=.243$). En las variables de la CV Escala INICO-FEAPS no se encontraron diferencias significativas en relación a la edad ($\chi^2<2.0$; $p>.05$ ns).

Tabla 6

Diferencias de medias en función de la edad (H de Kruskal-Wallis)

Variable	-25 años M (DT)	26-39 años M (DT)	+40 años M (DT)	χ^2	p	Efecto (E^2)
SV	9.00 (± 0.00)	14.29 (± 5.46)	8.80 (± 1.78)	3.125	.210	.108
IEA	27.00 (± 7.00)	20.71 (± 6.317)	20.80 (± 2.38)	2.382	.304	.083
IEC	17.67 (± 3.78)	23.57 (± 3.50)	19.20 (± 3.63)	6.020*	.049	.209
IERE	19.00 (± 7.21)	31.00 (± 4.89)	21.60 (± 7.57)	6.993*	.030	.243
AU	6.00 (± 2.00)	8.14 (± 2.47)	6.40 (± 1.81)	2.797	.247	.097
DE	7.67 (± 2.30)	9.14 (± 1.46)	8.20 (± 1.64)	1.177	.555	.041
BE	8.33 (± 1.15)	8.86 (± 2.73)	8.20 (± 2.38)	.145	.930	5.05
IS	9.67 (± 4.16)	10.29 (± 1.11)	8.40 (± 2.19)	2.639	.267	.092
DP	10.33 (± 3.78)	9.86 (± 1.57)	9.00 (± 2.73)	.977	.613	.034
RI	8.67 (± 2.08)	10.43 (± 1.81)	8.20 (± 1.92)	3.837	.147	.133
BM	8.00 (± 4.35)	8.57 (± 3.20)	6.60 (± 2.60)	2.551	.279	.088
BF	10.00 (± 4.00)	10.43 (± 3.78)	7.40 (± 3.20)	2.253	.324	.078

Nota: (1) Satisfacción vital=SV, Inteligencia emocional Atención=IEA, Claridad=IEC, Reparación=IERE, Calidad de vida Autodeterminación=AU, Derechos=DE, Bienestar emocional=BE, Inclusión social=IS, Desarrollo personal=DP, Relaciones interpersonales=RI, Bienestar material=BM, Bienestar físico=BF. (2) *= $p<.05$; **= $p<.01$. (3) El tamaño del efecto estadístico está expresado con el valor Épsilon cuadrado (E^2).

Estudio de regresión (modelo autoinforme e informe de otras personas)

Con el objetivo de explorar y cuantificar la capacidad predictiva de las variables, se realizaron dos análisis de regresión simultáneos paso a paso, verificando la ausencia de problemas de multicolinealidad (siendo los valores de tolerancia $<.20$; $FIV >4.00$).

En el análisis de regresión del modelo autoinforme (Véase Tabla 7), sólo queda incluida la sub-escala de IE del TMMS-24 reparación (IERE); quedando excluidas el resto de dimensiones de IE TMMS-24 y CV Escala INICO-FEAPS. La dimensión incluida

en el modelo explica un 29.2% de la varianza, siendo la variable mejor predictora de la satisfacción vital ($R=.540$; R^2 Corregida=.237; $F=5.360$), siendo el valor de t significativo para la variable mejor predictora de la satisfacción vital.

Tabla 7

Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos), variable criterio: satisfacción vital

<i>Variable criterio</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² Corregida</i>	<i>F</i>	<i>Variables predictoras</i>	<i>β</i>	<i>t</i>
Satisfacción vital	.540	.292	.237	5.360			
					IERE	.314	2.315*

Nota: (1) Inteligencia emocional Atención=IEA, Claridad=IECL, Reparación=IERE. (2) Calidad de Vida Autodeterminación=CVAU, Derechos=CVDE, Bienestar emocional=CVBE, Inclusión Social=CVIS, Desarrollo personal=CVDP, Relaciones interpersonales=CVRI, Bienestar material=CVBM, Bienestar físico=CVBF (3) $*=p<.05$.

Dentro del análisis de regresión del modelo información de otras personas (Véase Tabla 8), quedan incluidas las sub-escalas de IE del TMMS-24 (reparación -IERE-) y CV Escala INICO-FEAPS (bienestar emocional -BE- y bienestar físico -BF-); quedando excluidas el resto de dimensiones de IE TMMS-24 y CV Escala INICO-FEAPS.

Tabla 8

Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos), variable criterio: satisfacción vital

<i>Variable criterio</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² Corregida</i>	<i>F</i>	<i>Variables predictoras</i>	<i>β</i>	<i>t</i>
Satisfacción vital	.831	.690	.606	6.908			
					IERE	.598	3.467*
					CVBE	.541	2.628*
					CVBF	.764	3.696*

Nota: (1) Inteligencia emocional Atención=IEA, Claridad=IECL, Reparación=IERE. (2) Calidad de Vida Autodeterminación=CVAU, Derechos=CVDE, Bienestar emocional=CVBE, Inclusión Social=CVIS, Desarrollo personal=CVDP, Relaciones interpersonales=CVRI, Bienestar material=CVBM, Bienestar físico=CVBF (3) $*=p<.05$.

El modelo total fue significativo ($R=.831$; R^2 Corregida=.606; $F=6.908$). Este modelo explica el 69.0% de la varianza en los niveles de Satisfacción Vital en la información de terceras personas, el cual fue predicha por las variables bienestar físico (CVBF), reparación (IERE) y bienestar emocional (IEBE). En concreto, el mayor predictor de Satisfacción vital es CV bienestar físico -CVBF- ($\beta=.764$; $p<.05$); seguido de IE reparación -IERE- ($\beta=.598$; $p<.05$); y en tercer lugar CV bienestar emocional -CVBE- ($\beta=.541$; $p<.05$), existiendo en todos los casos un valor significativo ($p<.05$).

Discusión y conclusiones

Este trabajo partía de tres objetivos diferenciados. En primer lugar, establecer la relación entre las variables IE, CV y Satisfacción Vital de las personas con DI que forman parte de un Centro de Día Ocupacional ($n=15$). En segundo lugar, determinar las diferencias de los instrumentos considerados con las variables sociodemográficas (género, grado de discapacidad y edad), así como las diferencias entre valores objetivos (información de otras personas) y subjetivos (autoinformes). Por último, predecir qué variables son las que explican una mayor satisfacción vital.

De acuerdo con el primer objetivo, los resultados indican que existe una correlación positiva entre las variables de IE -TMMS-24- (reparación y claridad) y satisfacción vital. Se constata la capacidad que tienen las personas con DI para regular su estado emocional, dando una respuesta adaptativa en situaciones adversas (Cejudo, López-Delgado & Rubio, 2016). Estos datos justifican resultados en investigaciones previas, donde las personas que son capaces de comprender sus emociones pueden recuperar mejor un estado de bienestar óptimo (Cazalla-Luna & Molero, 2018; Suriá, 2017).

En cuanto al análisis correlacional entre la variable satisfacción vital y cada uno de los valores de CV, se encontró una relación positiva en la sub-escala desarrollo personal para el modelo (informe de otras personas), no encontrando relación alguna en el modelo (autoinforme). Este dato coincide parcialmente con otras investigaciones donde se informa de mayores puntuaciones en las dimensiones autodeterminación, desarrollo personal, bienestar emocional, relaciones interpersonales en relación al grado de satisfacción vital (Badía-Corbella, Carrasco-Trenado, Orgaz-Baz & Escalonilla-García, 2016). Por otro lado, encontramos diferencias significativas entre las variables IE -TMMS-24- (claridad) y CV -Escala INICO-FEAPS- (relaciones interpersonales) en el modelo (autoinforme). Este dato estaría en concordancia con otros estudios que destacan la relación que existe entre la capacidad que tienen las personas para comprender las emociones y diferentes variables relacionadas con el ajuste interpersonal y contradice otros estudios que sostienen la dificultad que tienen las personas con DI para gestionar de forma adaptativa las relaciones interpersonales (Medina-Gómez & Gil-Ibañez, 2107). También existen diferencias significativas entre IE -TMMS-24- (reparación) y CV -Escala INICO-FEAPS- (bienestar físico), dato que contradice otros trabajos donde factores como la salud son los que presentan una correlación más baja (Veloso-Besio et al., 2013).

Para el segundo objetivo, analizar la relación entre los instrumentos utilizados y las variables sociodemográficas, se constata la no relación entre satisfacción vital y género, apuntando un mayor nivel en hombres que en mujeres, dato que contradice otros estudios (Cazalla-Luna & Molero, 2018). Tampoco existen diferencias significativas entre las variables IE y género, siendo también superiores las puntuaciones en los hombres, al contrario de las evidencias de otras investigaciones (Fernández-Berrocal et al., 2018). Cabe preguntarse por la importancia que tienen los condicionantes del género en relación a las personas con DI. Por otra parte, en los resultados obtenidos en relación a la CV, sólo encontramos diferencias significativas en la sub-escala desarrollo personal, siendo su incidencia más alta en mujeres que en hombres, dato que contradice otros estudios donde los hombres obtenían mejores resultados (Castro-Durán

et al., 2016). La dificultad estereotipada en relación a la posibilidad en la adquisición de conocimientos puede ser condicionante para esta circunstancia, sin embargo, es posible que en la actualidad se estén haciendo grandes esfuerzos para superar esta circunstancia para la mujer con DI.

Atendiendo a la relación de los instrumentos considerados respecto a la variable discapacidad, se evidencia no encontrar diferencias significativas, siendo los valores encontrados en satisfacción vital, IE y CV más altos en las personas con una DI menor al 65%. Este dato corrobora otros planteamientos donde se apuntaba a la disminución paulatina debida al grado de discapacidad en aspectos relacionados con el desarrollo personal y bienestar subjetivo (Veenhoven, 1994).

Los resultados obtenidos en la variable edad en relación a Satisfacción Vital y CV no muestran diferencias significativas, siendo los valores encontrados en el instrumento SWLS más altos para las personas entre 26 y 39 años. Igualmente se encontraron valores ligeramente más alto en el instrumento de CV -Escala INICO-FEAPS- (sub-escala bienestar físico). Si se encontraron diferencias significativas en TMMS-24 (claridad y reparación) respecto a la edad, siendo los valores más altos para las personas de 26 a 39 años, coincidiendo con otros estudios donde los valores de la IE aumentan con la edad (Pulido & Herrera, 2017) y otros donde se evidencia que las personas que son capaces de identificar y manejar sus emociones propias y detectar las de los demás, tendrán las herramientas necesarias para sobreponerse a situaciones adversas (Pulido & Herrera, 2018; Veloso-Besio et al., 2013).

En cuanto a los resultados obtenidos para la variable CV en las modalidades (autoinforme e informe de otras personas), se constata no encontrar diferencias significativas, siendo el factor más valorado por las personas con DI el desarrollo personal, seguido de inclusión social, bienestar físico, relaciones interpersonales, derechos, bienestar emocional y bienestar material; siendo la puntuación más baja para la autodeterminación. Para la modalidad (informe de otras personas) la puntuación más alta fue para relaciones interpersonales, seguido de bienestar físico, derechos, bienestar emocional, bienestar material, inclusión social y desarrollo personal; siendo igualmente la dimensión menos valorada autodeterminación. Datos que coinciden con el Primer Panel Indicador de CV de Personas con DI de Abay Analistas (2013) en la Asociación ATADES.

Por último, en cuando al análisis de regresión, los resultados para la modalidad (autoinforme), evidencian una sola variable de IE predictora de Satisfacción Vital. El patrón indica que la variable del instrumento TMMS-24 (reparación) entró en el modelo de regresión, explicando el 29,2 % de la variabilidad. Dato que explica que las personas que son capaces de regular su estado emocional negativo o positivo, presentarán un nivel más alto de satisfacción vital (Cejudo et al., 2016). Por otro lado, los resultados para la modalidad (informe de otras personas) informan que la variable de IE que mejor predice la satisfacción vital es igualmente la sub-escala (reparación), coincidiendo con los resultados obtenidos por los participantes con DI y, contradiciendo otros estudios donde la sub-escala que mostraba una mayor relación con la Satisfacción Vital era claridad (Veloso-Besio et al., 2013). Los resultados sostienen las evidencias obtenidas a través de la información de terceras personas, sobre la capacidad que tienen las personas con DI para gestionar y regular sus emociones.

En cuanto al poder de predicción de la satisfacción vital y el instrumento de CV (Escala INICO-FEAPS), encontramos dos variables relacionadas que entran dentro del modelo de regresión (bienestar emocional y bienestar físico). Posiblemente este dato explica y aporta evidencias significativas sobre la percepción que tienen familiares y tutores a cargo de personas con DI, sobre aspectos relacionados con la seguridad, evitación de circunstancias estresantes y sobreproteccionismo, que posibiliten un fracaso y frustración anticipados, ignorando la posibilidad de desarrollo y crecimiento personal (Medina-Gómez & Gil-Ibáñez, 2017).

Finalmente, es fundamental señalar algunas cuestiones y limitaciones a tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados para futuros trabajos de investigación. En primer lugar, el tamaño de la muestra y grado de discapacidad de los participantes puede ser poco representativo para el colectivo total de personas con DI. Los datos aportados deben tomarse con cautela, aunque los análisis a favor de este colectivo deben ayudar a fortalecer acciones futuras en este sentido. En segundo lugar, cabe destacar que, aunque se han llevado a cabo estudios de fiabilidad y validez de los instrumentos considerados, la forma de categorizar y exponer cada ítem no proporcione una manera pormenorizada de adaptación a las circunstancias de los participantes. Por último, a pesar de la dificultad para acceder a muestras más amplias, los resultados pueden resultar significativos al sugerir la relación entre satisfacción vital, IE y CV en personas con DI, por lo que se concluye señalando que un abordaje global de la temática expuesta, puede ser beneficioso y relevante para el colectivo de personas con DI y sus familiares en la aplicación de programas de IE.

Referencias

- Alonso-Ferres, M., Berrocal de Luna, E. y Jiménez-Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>
- Andrei, F. y Petrides, K. V. (2013). Trait emotional intelligence and somatic complaints with reference to positive and negative mood. *Psihologija*, 46, 5-15. doi: <http://dx.doi.org/10.2298/PSI1301005A>
- Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J. y Gómez-Benito, J. (2014). Perceived emotional intelligence in nursing: psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Journal of Clinical Nursing*, 23, 955-966. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jocn.12259>
- ATADES (2013). *Primer panel de indicadores de calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en Aragón*. Zaragoza: ATADES, Abay Analistas.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Badía-Corbella, M., Carrasco-Trenado, J., Orgaz-Baz, M. y Escalonilla-García, J. (2016). Calidad de vida percibida por personas adultas con discapacidades del desarrollo versus la informada por profesionales. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(1), 7-21. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20161721>

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13-25.
- Becerril-Peréz, M., Ampudia-Rueda, A., Sánchez-Crespo, G. y Guevara-Benítez, Y. (2016). Elaboración y Validación de un Instrumento sobre Condiciones de Vida y Trabajo de Niños y Niñas Jornaleros Agrícolas Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 41 (1), 3-15
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Castro-Durán, L., Cerda-Etchepare, G., Vallejos-Garcías, V., Zúñiga-Vásquez, D. y Cano-González, R. (2016). Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 175-186. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.1.2016.12>
- Cazalla-Luna, N. y 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://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 215-233.
- Cejudo, J., López, M. L. y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida de estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46, 51-57. doi: <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). *The satisfaction with life scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75
- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7>
- Fernández-Abascal, E. y Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 6, 317. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00317>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. doi: <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Palomera, R. y Extremera, N. (2018). The Relationship of Botín Foundation's Emotional Intelligence Test (TIEFBA) with Personal and Scholar Adjustment of Spanish. *Rev Psicodidact.*, 23, 1-8. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001>
- Ginevra, C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patriz, P. y Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 62, 1-8. doi: [10.1016/j.adolescence.2017.11.002](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.002)
- Glotzbach, P. May, L. y Wray, J. (2018). Health related quality of life and functional outcomes in pediatric cardiomyopathy. *Progress in Pediatric Cardiology*, 48, 26-35. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ppedcard.2018.02.001>

- Gómez, L. E., Verdugo, M. A. y Arias, B. (2015). Validity and reliability of the INICO-FEAPS scale: An assessment of quality of life for people with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 600-610. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.049>.
- Inzunza-Melo, B., Ortiz-Moreira, L., Pérez-Villalobos, C., Torres-Araneda, G., McColl-Calvo, P., Meyer-Kother, A., Matus-Betancourt, O., Bastías-Vega, N., Bustamante-Durán, C. (2015). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en Estudiantes de Medicina Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 40 (2), 73-82
- Knüppel, A., Jakobsen, H., Briciet Lauritsen, M. y Kjærdsdam Telléus, G. (2018). Psychometric properties of the INICO-FEAPS scale in a Danish sample with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 11-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.01.013>.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López-Zafra, E., Pulido-Martos, M. y Berrios-Martos, P. (2014). EQ-i Versión Corta (EQi-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36
- Martínez-Rueda, N., Fernández-González, A., Orcasitas-García, J., Montero-Centeno, D. y Villaescusa-Peral, M. (2016). Diseño de un programa de apoyo a la calidad de vida de familias con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 47(3), 47-67. doi: 10.14201/scero20164734767
- Mayer, J. D. y 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.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8 (4), 290-300. doi: <http://10.1177/1754073916639667>
- Medina-Gómez, B. y Gil-Ibañez, R. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en personas con discapacidad intelectual: revisión sistemática. *Ansiedad y Estrés*, 23, 38-44. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2017.05.001>
- Mikulic, I., Crespi, M., Caruso, A., Elmasian, M., Albornoz, O., García-Labandal, L., Marcos, M., Vitoli, B. & Giardina, E. (2011). *Estudio del potencial resiliente y la calidad de vida percibida en estudiantes universitarios*, Sección: técnicas y procesos de evaluación psicológica. Actas del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (pp. 75-80). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Molero, D., Pantoja, A. y Galiano, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 20, 43-56. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2993>
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>

- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora de rendimiento académico en la infancia. El contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265. doi: 10.5209/RCED.51712
- Pulido, F. y Herrera, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-185.
- Ribot-Reyes, V. C., Leyva-Villafaña, Y., Moncada-Menéndez, C. y Alfonso-Sánchez, R. (2016). Calidad de vida y demencia. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 20(1), 77-86.
- Rodríguez-Belmares, P., Matud-Aznar, M. P. y Álvarez-Bermúdez, J. (2017). Género y calidad de vida en la adolescencia. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(2), 89-98. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.11.001>.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9(3), 185-211. doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y 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 and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/10182-006>
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). Calidad de Vida. *Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scott, H. M. y Haverkamp, S. M. (2014). Mental health for people with intellectual disability: The impact of stress and social support. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119, 552-564. doi: <http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-119.6.552>.
- Suriá, R. (2017). Redes virtuales y apoyo social percibido en usuarios con discapacidad: análisis según la tipología, grado y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Escritos de Psicología*, 10, 31-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2017.21403>
- Vázquez, C., Duque, A. y Hervás, C. (2013). *Escala de Satisfacción con la Vida en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos*. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/publicaciones_pdf
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguz, I., Avendaño-Robledo, R. y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva va y resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 355-366. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052013000200022>
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B. y Schalock, R. L. (2009). *Escala Integral de Calidad de Vida*. Madrid: CEPE.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D. y Tamarit, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*. Salamanca: INICO.
- Wettstein, M., Schilling, O. K., Reidick, O. y Wahl, H. W. (2015). Four-year stability, change, and multidirectionality of well-being in very-old age. *Psychology and Aging*, 30(3), 500-516. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/pag0000037>

Fecha de recepción: 22 de mayo de 2018.

Fecha de revisión: 5 de junio de 2018.

Fecha de aceptación: 27 de marzo de 2019.

Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social

Life designs in adolescents at risk of social exclusion

Yaritza Garcés-Delgado, Lidia E. Santana-Vega y Luis Feliciano-García

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación. Universidad de La Laguna (España)

Resumen

La configuración del proyecto de vida es un reto de todo ser humano. Los factores que condicionan la construcción del proyecto vital son diversos: escasa madurez, falta de identidad, personalidad conflictiva, entorno sociofamiliar problemático, fracaso escolar, etc. La investigación tiene como objetivo analizar el proceso de configuración de los proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. Se realizó un estudio de casos múltiples con seis adolescentes con trayectorias de exclusión acogidos al sistema de protección. En el estudio se utilizaron instrumentos y técnicas de recogida de información cualitativas (entrevistas semiestructuradas y diario de campo) y cuantitativas (cuestionario) optando por una opción de metodología mixta. Los resultados muestran que estos menores poseen dificultades para proyectar un futuro al margen de los contextos de exclusión social en los que se han desarrollado. Los proyectos de vida son contruidos desde la inadaptación al sistema y sobre una base socioemocional deficiente, ocasionando la incapacidad de generar pensamientos y conductas asertivas para lograr alcanzar las metas fijadas. Es necesario: a) trabajar con los adolescentes en riesgo de exclusión la adquisición de estrategias socioemocionales, y b) prevenir las conductas intra e interpersonales conflictivas, a través de acciones de atención/apoyo.

Palabras clave: adolescencia; discriminación social; proyecto de vida; estudio de casos; toma de decisión.

Abstract

The configuration of the life design is a challenge for every human being. The factors that determine the construction of the life design are diverse: lack of maturity, lack of identity, conflictive personality, problematic social and family environment, school failure, etc. This study attempts to analyse the process of shaping life designs in adolescents at risk of social exclusion. A multi-case study was conducted with six adolescents presenting exclusion trajectories that were within the protection system. In the study, qualitative (semi-structured and diary field interviews) and quantitative (questionnaire) data retrieval tools and techniques were used, opting for a mixed methodology. The results show that these children have difficulties in projecting a future outside the contexts of social exclusion in which they have developed. Life designs are built from the maladjustment to the system and on a deficient social-emotional basis, making young people unable to generate assertive thoughts and behaviors to achieve the goals set. It is necessary to: a) work with adolescents at risk of exclusion to make them acquire social-emotional strategies, and b) prevent conflicting intra and interpersonal behaviour through care/support actions.

Keywords: adolescence; social discrimination; life design; case study; decision-making.

Introducción

Una sociedad concienciada, crítica y responsable es aquella educada y orientada para saber ser, saber hacer, saber relacionarse, saber sentir y, por ende, capaz de dotar a la ciudadanía de competencias necesarias para el desarrollo de proyectos vitales sólidos y satisfactorios, y ajustados a su realidad (Freire, 1998).

Los proyectos de vida son el resultado de la conciliación entre la toma de decisiones racional y emocional. La toma de decisiones no solo se debe a un proceso puramente cognitivo, sino que está fuertemente influenciada por las condiciones inter e intrapersonales de cada individuo: emociones, sentimientos, temperamento, intereses, etc. La capacidad de proyectar nuestra vida en el futuro permite a las personas elaborar metas y objetivos en el ámbito personal, social, cultural, laboral, moral, etc. (Lomelí-Parga, López-Padilla & Valenzuela-González, 2016; Melendro, 2014; Pérez, Poza & Fernández, 2016; Pérez & Melendro, 2016; Rodríguez, Juanas & González, 2016).

La adolescencia es el preludio a la vida adulta; en esta etapa se debe armonizar el “soy” (del presente) y el “querer ser” (del futuro) para la consecución de un proyecto vital satisfactorio. Según Boutinet (2002) hay tres tipos de proyectos centrados en la adolescencia: el escolar, el profesional y el de vida. La configuración del proyecto escolar y profesional propiciará el desarrollo de las capacidades personales, sociales y culturales, imprescindibles para la maduración. Sin embargo, el proyecto de vida es una meta a largo plazo; se trata del estilo de vida que un adolescente pretende adoptar en un futuro más o menos lejano.

Los adolescentes deben enfrentarse a periodos de grandes incertidumbres a la hora de tomar decisiones, valorando sus habilidades, competencias e intereses para la configuración de un proyecto vital razonado y adaptado a sus necesidades personales (Santana-Vega, 2015). Tener un proyecto vital sólido y viable es complicado, pero absolutamente necesario si se quiere manejar las complejidades de las trayectorias vitales y las transiciones relacionadas con la carrera (Maree, 2018).

La adolescencia dentro de la exclusión es un proceso de injusticia social, de desigualdad de oportunidades y desventaja respecto al grupo de iguales (Melendro, Cruz, Iglesias & Montserrat, 2014). Un adolescente en riesgo de exclusión social tendrá menos posibilidades de elaborar un proyecto de vida enfocado al crecimiento personal, social, afectivo y laboral que un adolescente que no esté en situación de riesgo (Parrilla, Gallego & Moriña, 2010). Los proyectos de vida en la adolescencia pueden dotar a los jóvenes de felicidad y/o resiliencia en función de los fines logrados. Asimismo, la obtención de la felicidad es una de las finalidades de construir un proyecto vital; la vía para su logro es desarrollar todas las capacidades sociopersonales para mejorar la calidad de vida (Damon, 2009). La configuración del proyecto vital en la adolescencia sirve para enfocar ideas, pedir orientación y opiniones, solicitar apoyos institucionales, etc. (Caravantes, Climent & Masiá, 2017; Castel, 2014; Ducca-Cisneros, 2018). Construir un proyecto de vida sería la puerta de entrada a la inclusión social para los adolescentes en riesgo de exclusión social; salir o no de la trayectoria de exclusión dependerá de cómo afronten su situación, de sus apoyos, recursos, posibilidades y expectativas (Ballester, Caride, Melendro & Montserrat, 2016; García, Quintanal & Cuenca, 2016; Melendro, de Juanas & Rodríguez, 2017; Parrilla et al., 2010; Pérez et al., 2016, Santana, Alonso & Feliciano, 2018).

En la adolescencia, la creación de este tipo de proyectos es un pasaje hacia la estabilidad emocional y social, pues todo ser humano necesita guiarse y encontrarse a sí mismo. Un adolescente en una situación de vulnerabilidad social debe asumir con resiliencia dos factores: 1) los cambios propios de la adolescencia y 2) su situación de desventaja social. Cuando la vida se desarrollada en un contexto inapropiado y de exclusión deben buscarse estrategias de supervivencia. Según Parrilla et al. (2010), un joven para afrontar su proyecto vital y tomar decisiones vocacionales correctas debe: a) conocer e identificar todas sus cualidades y motivaciones, b) ser consciente de sus aptitudes y actitudes, y c) identificar su personalidad. Todos estos elementos interfieren tanto en la adquisición de habilidades sociales como en el desarrollo emocional y madurativo de las personas.

Según Bendit & Hahn-Bleibtreu (2008) las barreras sociales y estructurales a las que se enfrenta un joven en riesgo de exclusión social suponen un hándicap en su integración, adaptación y participación en la sociedad. Varios estudios explican y describen las “trayectorias fallidas” de colectivos socialmente desfavorecidos (Ballester et al., 2016; Bautista-Cerro & Melendro, 2011; García et al. 2016; Melendro, 2011; Melendro et al., 2014; Pérez et al., 2016), mientras otros plantean la necesidad de reestructurar las políticas sociales de atención destinadas a estos colectivos (Bendit & Stokes, 2004; Du Bois-Reymond & López, 2004; Melendro, 2014; Melendro et al., 2017).

En este estudio el término “menores en riesgo de exclusión social” hace referencia a aquellos adolescentes que: 1) nacen y se desarrollan en familias de bajo nivel educativo y económico, 2) con escasas redes sociales de apoyo, 3) pertenecientes a culturas minoritarias excluidas o autoexcluidas socialmente, y 4) con desestructuración familiar y/o personal (Velaz de Medrano, 2005). Los elementos sociales y personales que intervienen en el proceso de desarrollo y crecimiento personal son determinantes para afrontar con solvencia y valentía los múltiples obstáculos a los que se enfrentan los jóvenes en riesgo de exclusión (González-Cubillán, 2009; Melendro, 2011; Melendro et al., 2014). Por todo ello, se considera necesario investigar sobre esta realidad y ofrecer posibles vías de estudio o de intervención bajo una dimensión de transformación socioeducativa.

Método

Para desarrollar la investigación se parte de un estudio de casos múltiples. Este tipo de método permite desarrollar, describir y explicar los fines de la investigación de una forma detallada y rigurosa. Con el fin de obtener la información necesaria se utilizaron instrumentos y técnicas cualitativas y cuantitativas, en base a las necesidades que surgieron en cada momento de la investigación. El empleo de un enfoque mixto, combinando diversos tipos de técnicas e instrumentos, posibilita triangular la información aportada por los participantes (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra y Onwuegbuzie, 2018).

Objetivos

El propósito principal de este estudio es analizar cómo las variables contextuales inciden en el proceso de construcción del proyecto vital de adolescentes en riesgo de exclusión. Los objetivos específicos son: a) analizar el proyecto de vida y las expectativas familiares percibidas por los adolescentes en riesgo de exclusión; b) identificar los factores que afectan a la construcción de sus proyectos vitales.

Población y Muestra

Seis casos fueron seleccionados de forma no aleatoria e intencional, según los criterios de la Tabla 1, con el consentimiento informado de los tutores legales y de los profesionales del centro de día ATAJO.

Tabla 1

Características de la muestra

Criterios	Características generales		Características particulares				
<i>Nº de casos</i>	Seis	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
<i>Sexo</i>	equitativo	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer
<i>Edades</i>	16-17 años	17	17	17	17	16	16
		ACAD	ACAD	ACAD	ACAD	ACAD	ACAD
<i>Factor de exclusión social</i>	Factores Varios (*)	CONT FAMI	CONT	CONT FAMI	CONT FAMI	CONT FAMI	CONT FAMI
				DELI	AUTO DROG	BULL	
				DROG			

Criterios	Características generales		Características particulares				
	Todos	Atajo	Atajo	Atajo	Atajo	Atajo	Atajo
Centro de Día				Tafira			

ACAD: académicos; FAMI: familiares; DELI: delictivos; DROG: drogadicción; CONT: contexto; BULL: *bullying*; AUTO: autoexclusión

Los seis casos se encuentran en riesgo de exclusión social por motivos diferentes, siendo comunes la frustración y el fracaso escolar y el entorno de privación social en el que viven. El criterio de heterogeneidad de los estudios de casos múltiples se cumple con las singularidades que presenta cada adolescente. También participó en el estudio una de las educadoras del centro de día al que pertenecen los menores. El fin de dicha participación era la obtención y contraste de la información ofrecida por los menores.

Instrumentos y técnicas

Entrevista semi-estructurada a adolescentes [E-AD]. La entrevista es una de las técnicas de investigación cualitativa más potente, junto con la observación, que se pueden utilizar en un estudio científico de carácter socioeducativo. Este estudio permitió un acercamiento personalizado a los adolescentes para profundizar sobre: situación familiar, entorno social, conocimiento/regulación de las emociones propias, metas personales, expectativas académico-laborales, expectativas familiares percibidas, habilidades sociales, etc. La entrevista se realizó según el siguiente guion: a) Problemática del ambiente social, familiar, educativo y personal; b) Metas u objetivos personales; c) Toma de decisiones; d) Expectativas familiares.

Entrevista semi-estructurada a la educadora [E-ED]. Las cuestiones del guion de esta entrevista estaban relacionadas con los temas abordados en la entrevista de los adolescentes con el fin de contrastar la información aportada por estos.

Diario de campo [DC]. Esta técnica se utilizó para recoger información sobre cada una de las sesiones realizadas en el campo de estudio, permitiendo complementar información sobre los casos analizados.

Cuestionario de Orientación Académica y Laboral [COAL]. El COAL se utilizó para explorar las ideas, creencias y opiniones de los casos sobre sus proyectos personales de vida. Se realizó una adaptación del Cuestionario de Orientación Académica y Laboral, diseñado por el Grupo de Investigación y Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna. En la Tabla 2 se presentan las dimensiones de información, las preguntas, los ítems y el α de Cronbach de las escalas incluidas en el cuestionario.

Tabla 2

Descripción del COAL

Dimensiones	Pregunta	Ítems	α de Cronbach
Información personal	1;2;3	3	-
Expectativas académico-laborales	4;5	2	-
Habilidades personales	7	17	-
Expectativas y apoyo familiar afectivo percibido	6;8	5	0.72
Metas del proyecto de vida	9	33	0.81
Madurez vocacional	10	14	0.81
Autoeficacia vocacional	11	13	0.94
Claridad del proyecto personal de vida	12	4	0.72

La escala de Figuera, Dorio y Forner (2003) se aplicó para analizar el apoyo familiar afectivo percibido; el índice de consistencia interna obtenido fue de 0.72 (Santana-Vega, Feliciano-García & Jiménez, 2016). Se utilizó una adaptación del Cuestionario de Madurez de la Carrera de Álvarez, Bisquerra, Espín y Rodríguez (2007) para analizar la madurez vocacional; el índice de consistencia interna obtenido fue de 0.81 (Santana-Vega, Feliciano-García & Santana, 2013). La escala de Eficacia en la Toma de decisiones de Carbonero y Merino (2003) se empleó para examinar la autoeficacia vocacional; el índice de consistencia interna obtenido fue de 0.94 (Santana-Vega et al., 2013). Se diseñó una escala ad hoc de 4 ítems para analizar la claridad del proyecto de vida; el índice de consistencia interna obtenido fue de 0.72 (Santana-Vega et al., 2013). Finalmente, para analizar las metas del proyecto de vida se diseñó *ad hoc* una escala en la que se examina el grado de prioridad que para los sujetos tienen 33 metas académicas, personales y profesionales; el índice de consistencia interna obtenido fue de 0.81 (Santana-Vega et al., 2016).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El proceso de recogida y análisis de los datos se realizó simultáneamente a lo largo de un año. El diario de campo se redactó *in situ* y *a posteriori* de las visitas al Centro de Día. El COAL fue cumplimentado individualmente y en diferentes días, su cumplimentación osciló entre los 15 y 20 minutos. Las entrevistas fueron realizadas a cada menor en días y semanas diferentes, la duración aproximada de las entrevistas osciló entre los 40 y 50 minutos, dependiendo de la fluidez y contenido de las respuestas. Finalmente, se llevó a cabo la entrevista con la educadora del centro en dos sesiones de 37 y 48 minutos.

Tabla 3

Procedimiento de recogida de datos

Técnica	Temporalidad	Nº sesiones	Duración
Entrevistas	2 meses	16 sesiones 2 sesiones por adolescente, 2 sesiones con la educadora	40-45 min.
Cuestionario	3 días	3 sesiones	15-20 min.
Diario de campo	1 año	144 sesiones	4 horas, 3 veces por semana

Los datos obtenidos por medio del COAL se analizaron obteniendo las puntuaciones directas de cada dimensión, posteriormente se realizó un perfil para interpretar los datos obtenidos de forma cualitativa (utilizándose el mismo sistema de codificación que las entrevistas), por lo que se realizaron descripciones cualitativas de los resultados cuantitativos. El análisis de las E-AD, las E-ED y el DC fue un procedimiento iterativo que implicó introducir los datos en el programa informático ATLAS.ti. Este procedimiento implicó la transcripción, codificación, categorización, definición de las categorías y recodificación de las “familias”; en ATLAS.ti las familias son las categorías temáticas (Saldaña, 2009).

Tabla 4

Sistema de codificación del análisis cualitativo

Dimensión	Categorías	Temas	Códigos
Construcción de los proyectos personales de vida	Dificultades en el ambiente social, familiar, educativo y personal	Dificultades familiares	PPV-DIF. G
		Fracaso escolar	
		Conflictos sociopersonales	
	Metas u objetivos personales	Corto plazo	PPV-MET/OB
		Largo plazo	
		Viabilidad	
Toma de decisiones	Racionamiento	Tipo de decisiones	PPV-T.DEC
		Expectativas de futuro	
Opinión familiar	Opinión familiar	Preocupación familiar	PPV-OP.FAM
		Influencia familiar	

Para asegurar la credibilidad de los datos se implementaron las siguientes estrategias: a) triangulación de fuentes y técnicas y b) Contrastación de la información con los participantes.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la información obtenida a través de las entrevistas semi-estructuradas (a los adolescentes y la educadora), el cuestionario y el diario de campo. La presentación de los resultados se estructura en torno a las dimensiones del cuestionario (Expectativas académico-laborales; Habilidades personales; Expectativas y apoyo familiar afectivo percibido; Metas del proyecto de vida; Madurez vocacional; Autoeficacia vocacional; Claridad del proyecto personal de vida)

Contextualización

Los casos analizados en este estudio pertenecen a barrios con un alto índice de menores en riesgo de exclusión social (La Feria, Vega de San José y Las Rehoyas). El Centro de Día Atajo se encuentra ubicado en el polígono de La Vega de San José al noreste del municipio de Las Palmas de Gran Canaria. El barrio de la Vega de San José se caracteriza por tener un importante número de viviendas sociales. Los datos revelan que el estatus socioeconómico de las familias que habitan en el polígono es bajo:

El Centro ATAJO está dentro de un barrio que a la vista solo tiene viviendas sociales, denominadas comúnmente como barriadas, en un estado de deterioro importante y ordenadas en forma rectangular alrededor del Centro de Día y del Colegio de Educación de Infantil y Primaria de la zona. El Centro está situado en un lugar vulnerable. En ese contexto tan complejo las acciones que realice ATAJO pueden ayudar a los jóvenes a suplir las carencias del entorno [DC-PPV-DIF. G4].

El Centro de Día ATAJO pertenece a la Fundación ADSIS, una Organización No Gubernamental que realiza actividades enfocadas al desarrollo personal y al equilibrio social. Las acciones realizadas desde la Fundación centran su interés en el desarrollo integral de las personas; concretamente de grupos empobrecidos y/o excluidos. Según la educadora del Centro, los factores que ponen en riesgo de exclusión a los jóvenes son los siguientes:

El momento de la adolescencia, el idealizar a referentes que no son los recomendados, viéndolos con normalidad y sabiendo que están pendientes de un hilo, sus propias familias en muchos casos que, aunque les apoyan, han vivido esa realidad y, también, lo que han sufrido [E-ED-PPV-DIF.G5].

Cuando un adolescente está expuesto a situaciones límites puede generar actitudes de rechazo, frustración, estrés y ansiedad. En los Casos 1, 2 y 6 la situación de precariedad del contexto sociofamiliar y las características personales de los adolescentes

han generado “trayectorias fallidas” en el ámbito escolar, familiar, personal y social. El Caso 3 ha vivido desde su infancia en distintos centros para menores debido a su conducta, a los conflictos familiares y al consumo y venta de drogas. En el caso 4 la desestructuración del seno familiar, el entorno próximo, las relaciones entre iguales, las drogas y el abandono escolar le hacen socialmente vulnerable. El Caso 5 ha sido víctima de acoso escolar y familiar a lo largo de la infancia y adolescencia.

Expectativas académico-laborales

En base a las respuestas obtenidas en el COAL, las expectativas académicas de los adolescentes se centran en la continuación de sus estudios y consecución de un título educativo; cursando los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o el Bachillerato. Respecto a sus expectativas laborales la mayoría se inclina por un trabajo en el sector servicios.

La joven del caso 1, parece tener claras las metas a corto plazo. Según los resultados del cuestionario, el afán por obtener estabilidad económica y personal ha hecho que se plantee los siguientes objetivos: a) sacar el graduado, b) hacer un curso de peluquería y c) lograr un trabajo estable. La adolescente del caso 2, visualiza como meta a corto plazo sacar el graduado y poder trabajar cuanto antes. Sus expectativas académicas y profesionales están unidas: *“Mi único objetivo es sacarme el graduado solo para poder conseguir trabajo [...]. Me he dado cuenta de que sin el graduado no eres nadie. Me lo quiero sacar porque quiero trabajar y porque quiero aprender algo más”* [E-AD-PPV-MET/OB4].

El joven del caso 3 plantea entre sus metas prioritarias:

Aprender a leer más rápido y aprender a escribir mejor. Tener mi graduado, sacarme un PCPI [...]. Tener algo para el día de mañana porque si no...sin un trabajo no vas a hacer nada. Te vas a ver en la calle tirado [E-AD-PPV-MET/OB8].

Las metas que tatea el caso 4 son finalizar el graduado escolar y, en un futuro, seguir estudiando Bachillerato. Le gustaría ser Guardia Civil, empresario o abogado. El caso 5 quiere estudiar hasta el Bachillerato, le gustaría ser actor, camarero o profesor de actividades extraescolares.

La joven del caso 6 es la única que abiertamente expresa rechazo a los estudios: *“Bueno, en lo académico no saco nada porque no me pongo a estudiar, es que no puedo, bueno si puedo, pero no quiero. Odio estudiar”* [E-AD-PPV-MET/OB14]. Sin embargo, una de sus metas a corto plazo es obtener el graduado escolar.

Los menores han vivido realidades complicadas a lo largo de su desarrollo, algunos las han interiorizado (Caso 1, 2, 4 y 6) y otros luchan por cambiarla (Casos 3 y 5). Planificar un proyecto de vida cobra sentido cuando las capacidades emocionales, sociales, educativas y profesionales se encuentran en armonía. La educadora explica que algunos jóvenes tomaron decisiones equivocadas en el ámbito académico: *“La mayoría de ellos no siguen en el instituto porque no han tomado decisiones correctas. Han sido expulsados por el propio instituto debido a sus conductas. El carácter influye negativamente en sus decisiones”* [E-ED-PPV-T.DEC2].

Habilidades personales

Teniendo en cuenta la información ofrecida por los adolescentes en las entrevistas, se constata que algunos presentan dificultades para reconocer sus equivocaciones y para transmitir sus ideas a los demás. Todos admiten que sus objetivos son poco viables e irreales; además manifiestan dificultades para ser constantes en lo que se proponen. Específicamente, según los datos del COAL, los casos 1, 3, 4, 5 y 6 se valoran a sí mismos como: 1) incapaces de solucionar sus problemas de forma solvente y asertiva; 2) sin iniciativa para desarrollar sus propias ideas y 3) con problemas para organizar su tiempo. Son conscientes de no haber hecho las cosas bien a lo largo de su vida; y señalan su incapacidad para negarse ante propuestas que les perjudican (drogas, delincuencia, alcohol, etc.). En cuanto al caso 2, se percibe a sí misma como una persona sociable y consecuente con sus actos, no obstante, destaca su dificultad para admitir sus equivocaciones.

Expectativas y apoyo familiar afectivo percibido

Las respuestas ofrecidas en el cuestionario muestran que los familiares de estos adolescentes prefieren que comiencen a trabajar cuándo hayan finalizado sus estudios. Las argumentaciones de los casos estudiados son determinantes para entender las expectativas de sus familiares:

La adolescente del caso 1 expone:

Ellos me dicen que estudie, que lo primero es el graduado y después el trabajo, que no tenga prisa. Me dicen que puedo tener un buen trabajo como policía. Aunque también me apoyan con lo de ser mi propia jefa, pero me lo dicen más bien para que no dependa de nadie. También les gustaría que me casara [E-AD-PPV-OP.FAM9].

Los jóvenes del estudio consideran que sus familiares tienen expectativas educativas y laborales mayores a las que ellos creen que pueden optar. Según el caso 2: *“Ellos quieren que me saque el graduado. Bueno, mis padres y toda mi familia quieren que siga estudiando. Ellos no querían que yo dejara el instituto y pensaban en que podía llegar a la Universidad, pero ya ves...” [E-AD-PPV-OP.FAM12].*

El joven del caso 3 explica: *“Mi padre lo único que quiere es que tenga un trabajo el día de mañana y que tenga el graduado. En mi familia solo lo tienen dos personas” [E-AD-PPV-OP.FAM16].* El caso 4 reconoce que sus familiares han decidido inscribirlo en el Centro de Día para que obtenga los conocimientos mínimos y pueda cursar el Bachillerato:

Ellos si pudieran elegir, elegirían que yo estuviese estudiando, ahora mismo debería estar haciendo 1º de Bachiller, pero repetí. Apoyan totalmente que siga estudiando y deje de hacer el “gamberro”. Me metieron aquí para no estar buscándome trabajo y para tener los conceptos básicos y el año que viene estudiar [E-AD-PPV-OP.FAM17].

Algunos menores consideran que sus expectativas laborales no coinciden con las de sus familiares. En este sentido, el joven del caso 5 comenta: *“No me apoyan y me*

desaniman totalmente. [...]La verdad es que casi todo lo que yo quiero, ellos, lo ven negativo; sobre todo mi madre" [E-AD-PPV-OP.FAM19]. La joven del caso 6 manifiesta: "[...] si no hago nada me echan de mi casa, ya estoy avisada. Ellos prefieren que estudie antes que trabaje. [...] siempre me han dejado hacer lo que quiero" [E-AD-PPV-OP.FAM21].

Los progenitores de estos adolescentes apoyan la continuidad de los estudios como vía de escape para que sus hijos salgan de los procesos de exclusión y marginalidad. Dificilmente a estas edades, y sin haber conocido otros modelos socioeducativos, podrán plantearse la configuración del proyecto vital al margen de sus contextos sociofamiliares.

Metas del proyecto de vida

Conforme a las respuestas ofrecidas en el cuestionario, para estos adolescentes los objetivos prioritarios de su proyecto vital se centran en el ocio y tiempo libre, en tener dinero y en mudarse del barrio donde viven. Además, consideran relevante tener buena relación con sus padres y encontrar un trabajo que les ayude a tener estabilidad económica para formar una familia. No ven prioritario realizar una carrera o estudiar en el extranjero (menos el caso 5, que sí pretende salir de España).

Respecto a las metas del proyecto vital, el caso 1 y 4 coinciden: "Mis prioridades actuales son seguir estudiando, tener buena relación con mis padres y disfrutar del ocio y tiempo libre" [E-AD-PPV-MET/OB1]. "Mis metas de vida son finalizar los estudios, llevarme bien con mis padres y disfrutar del ocio" [E-AD-PPV-MET/OB11]. La joven del caso 2 relata: "Deseo pasar la mayoría del tiempo con mi novio. Para mí es prioritario mantener buena relación con mis padres, encontrar un trabajo pronto y ganar dinero" [E-AD-PPV-MET/OB6].

El menor del caso 3 expresa su deseo por formar una familia: "Mi mayor ilusión es formar una familia con mi actual pareja; quiero tener una familia en donde trabajemos los dos. Pero prefiero trabajar yo antes que ella para que esté con el niño y atienda la casa" [E-AD-PPV-MET/OB7]. En este sentido, el caso 5 argumenta: "Mis objetivos son tener una familia e irme a vivir al extranjero solo. Me gustaría ser padre joven, pero si no tengo trabajo no puedo mantener a mi familia" [E-AD-PPV-MET/OB13].

La joven del caso 6 es la única en reconocer que sus metas son ilusiones y no realidades: "Realmente, no me he propuesto ni metas de esas a corto ni a largo plazo, lo que digo es lo que me gustaría tener, pero no hago nada por conseguirlo, simplemente vivo el momento" [E-AD-PPV-MET/OB18].

Madurez vocacional

De acuerdo con las respuestas ofrecidas por los adolescentes en los ítems de la escala de madurez vocacional, la mayoría reconocen que cambian continuamente sus decisiones vocacionales y que se dejan influenciar en sus decisiones. Además, consideran que acceder al mercado laboral es cuestión de suerte y/o amistad. Solo dos adolescentes afirman que no se dejan influenciar por los demás en sus decisiones vocacionales.

La joven del caso 1 reconoce cuáles son sus prioridades actuales y sus expectativas de futuro: "Tengo claro qué profesión quiero desempeñar; nadie me hará cambiar de opinión. Actualmente no me preocupo por el trabajo que quiero desempeñar porque estoy centrada en terminar los estudios para luego hacer peluquería" [E-AD-PPV-T.DEC1]. Asimismo,

la menor del caso 2 explica: *“Considero que no me dejo influenciar en mis expectativas académicas y profesionales. Elegiré una profesión que me guste y no una que agrade a mis padres”* [E-AD-PPV-T.DEC4].

Los casos 3, 5 y 6 confiesan tener dificultades para tomar decisiones; impidiéndoles lograr las metas que se proponen. Los menores de los casos 3 y 5 expresan opiniones similares: *“Tengo problemas a la hora de tomar decisiones. La poca confianza que tengo en mí mismo y en la consecución de mis metas ha hecho que los demás influyan en mis decisiones”* [E-AD-PPV-T.DEC3]. Respecto a la joven del caso 6, ésta reconoce: *“Tomo decisiones equivocadas continuamente; si me dicen que no lo voy a conseguir [...] Directamente ni lo intento. Esto hace que me desinterece por los estudios y otros ámbitos de mi vida”* [E-AD-PPV-T.DEC7].

El menor del caso 4 se percibe a sí mismo de la siguiente forma:

Me siento poco preparado para alcanzar todos mis objetivos. Mi mayor problema es la falta de constancia en las decisiones que tomo. Generalmente me dejo influenciar por la opinión de otros. No tengo prioridades en el ámbito personal. A veces dudo en las decisiones que tomo, me cuesta mucho pensar. Yo estudiaba, pero también tomaba cosas... (drogas) [E-AD-PPV-T.DEC5].

Autoeficacia vocacional

Respecto a las respuestas ofrecidas por los adolescentes en los ítems de la escala de autoeficacia vocacional, la mayoría desconoce cuáles son sus limitaciones; suelen retrasar las decisiones finales si éstas son difíciles; toman decisiones precipitadas y generalmente equivocadas; considera que para conseguir un trabajo la cualificación es menos importante que la suerte.

El caso 1 cuando habla sobre la toma de decisiones comenta los errores que ha cometido durante su vida. La joven expresa el remordimiento de conciencia que le supone no haberse esforzado lo suficiente en el ámbito académico: *“Ahora me arrepiento de no haber estudiado en el instituto”* [E-AD-PPV-T.DEC8]. Su fracaso en el ámbito académico es uno de los múltiples resultados del vago e impulsivo procesamiento racional que realiza a la hora de tomar decisiones. Ser capaz de ver el lado positivo de la vida y de las situaciones que vivencia no ha sido suficiente para que tome decisiones acertadas.

La joven del caso 2 toma decisiones de forma inflexible sin pararse a pensar sobre sus fracasos o sus éxitos: *“Si tomo una decisión ya la dejo fija y no la cambio por nada. Yo lo intento siempre hasta conseguirlo y si fracaso lo vuelvo a intentar una y otra vez, me da igual”* [E-AD-PPV-T.DEC6]. La joven explica que toma decisiones equivocadas continuamente, haciendo que dude de sí misma.

El menor del caso 3 considera que no tiene iniciativa para poner en práctica lo que piensa, desea o quiere:

Si no hubiera hecho el “gilipollas” como he hecho, ponerme a fumar droga y esas cosas, yo en el instituto hubiese sacado algo. Si no me hubiera fugado del instituto. Yo llegaba allí y me quedaba hasta la hora del recreo o no entraba y me iba al sur con el colega a trabajar [E-AD-PPV-T.DEC12].

Respecto al caso 4, éste aplaza las decisiones cuando son complejas. Suele arrepentirse de las decisiones que toma y mantiene pensamientos negativos. Se considera desastroso tomando cualquier tipo de decisión. El caso 5 siente inseguridad cuando toma decisiones; esto le ocasiona problemas consigo mismo a la hora de perseguir sus metas u objetivos. El joven tiende a pensar de manera pesimista, sus pensamientos determinan y modulan negativamente sus acciones. A pesar de sus múltiples equivocaciones, muestra iniciativas para lograr sus propósitos.

Finalmente, la joven del caso 6 considera que tomar decisiones es una tarea complicada. Generalmente duda de las decisiones que toma: *“Primero lo dudo, y si lo hago bien pues bien y si no pues también. Aunque si fracaso me sienta mal”* [E-AD-PPV-T.DEC15].

Claridad del proyecto personal de vida

En base a las respuestas ofrecidas por los adolescentes en la escala de claridad del proyecto vital, la mayoría no se ha parado a pensar lo que hará en el futuro, sus proyectos son confusos, y planificar su futuro les resulta problemático. Quienes tienen claro su proyecto no han puesto los medios para alcanzar y materializar sus metas.

El caso 1 comenta que tiene claro y meditado su proyecto personal de vida. Pensar en su futuro no supone ningún tipo de esfuerzo ni dificultad. Sin embargo, le falta constancia y compromiso cuando ha decidido avanzar hacia una meta. Confiesa tener la capacidad de sobreponerse ante sus propios fracasos, añadiendo: *“si dejo a medias lo que me propongo, en verdad, volvería a intentarlo una y otra vez hasta lograrlo”* [E-AD-PPV-MET/OB21]. Los Casos 2, 3, 4 y 6 comentan que no tienen claro ni han pensado sus objetivos, confesando que planificar su proyecto vital es una tarea ardua. El Caso 5 tiene claras cuáles son sus metas de futuro, pero no sabe cómo lograrlas. Las complejas trayectorias de vida de los casos estudiados muestran lo injusto que es estar condicionado desde la infancia por un contexto que no ayuda al desarrollo social y al crecimiento personal.

Discusión y conclusiones

El análisis de los casos permite comprender los múltiples impedimentos a los que se enfrentan los menores de colectivos desfavorecidos al construir sus proyectos vitales. La complejidad y multidimensionalidad del concepto de exclusión social (Parrilla et al., 2010) nos ha llevado a seleccionar casos que reflejan trayectorias de jóvenes con precarias economías familiares y/o influenciados negativamente por las características contextuales. Los seis menores tienen: 1) expectativas académicas y profesionales limitadas y difusas, 2) escasas metas u objetivos autoimpuestos, 3) vago razonamiento en la toma de decisiones, 4) conducta social conflictiva, 5) desempeño de un rol social equivocado y 6) impulsividad a la hora de actuar.

Los casos analizados en este estudio son un ejemplo de las dificultades de los adolescentes en riesgo de exclusión para proyectar su futuro, sobre todo cuando las condiciones de vida han sido y son inadecuadas para su desarrollo intelectual, emocional y social. Los elementos intra e interpersonales determinan el proceso de elaboración del proyecto personal de vida e influyen en el procesamiento racional de

la toma de decisiones (D'Angelo, 2000). El déficit en inteligencia emocional y habilidades sociales complica la tarea de construir un itinerario profesional y personal ajustado a las necesidades e intereses propios.

Los *proyectos personales de vida de los adolescentes en riesgo* son construidos desde la inadaptación al sistema y sobre una base socioemocional deficiente. Los resultados de nuestro estudio evidencian que el proceso de toma de decisiones y de construcción del proyecto personal de vida depende de la forma de procesar cognitivamente la información; dicho proceso está influenciado por el contexto y las capacidades socioemocionales de los adolescentes. Las familias apuestan por la continuidad de los estudios como vía de salida de los procesos de exclusión y marginalidad y espera que la institución escolar ofrezca otros modelos socioeducativos para la configuración del proyecto vital de los adolescentes. Sin embargo, es complicado que estos se mantengan al margen de los modelos sociofamiliares de referencia (Santana et al., 2018).

En la construcción de los proyectos vitales de los menores inciden factores como la acción de agentes externos (sociales, familiares y educativos) y la autoexclusión, generada bien por decisión propia o por su inadaptación. Para atender las necesidades de los menores en riesgo de exclusión social habría que analizar su contexto vital e identificar los factores de riesgo y de protección presentes en sus realidades. El análisis y la comprensión del contexto socioeconómico de los adolescentes en conflicto es relevante para entender su comportamiento (Ducca-Cisneros, 2018; García et al., 2016; González-Cubillán, 2009; Melendro, 2011; Melendro et al., 2014; Pérez et al., 2016; Pérez & Melendro, 2016; Rodríguez et al., 2016).

Del estudio realizado se derivan algunas *implicaciones para la práctica educativa y orientadora*. Las escasas estrategias y destrezas socioemocionales de los adolescentes en riesgo de exclusión social plantean la urgente necesidad de trabajar y cambiar esa realidad. Los servicios de orientación, de manera coordinada con los agentes educativos de los centros de día, deben diseñar programas de atención/apoyo para: 1) prevenir conductas intra e interpersonales conflictivas; 2) dotar a estos adolescentes de estrategias para afrontar las múltiples situaciones de riesgo en las que se ven inmersos; 3) ofrecer a las familias pautas educativas adecuadas a la casuística de estos adolescentes (Caravantes et al., 2017; Castel, 2014; Lomelí-Parga et al., 2016; Melendro et al., 2017).

La investigación abre nuevas *líneas de trabajo* sobre la influencia del contexto sociofamiliar en la construcción del proyecto vital de adolescentes en riesgo para comprender sus comportamientos y actitudes (Ballester et al., 2016; Melendro et al., 2014). Nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿de qué forma se puede ayudar a los jóvenes en riesgo de exclusión a superar las adversidades sociales y personales que les impiden desarrollar un proyecto vital consistente?, ¿cómo potenciar la capacidad para tomar decisiones teniendo en cuenta las experiencias de vida de los menores en riesgo de exclusión?, ¿de qué forma los programas para la mejora de las capacidades inter e intrapersonales contribuyen a la configuración de proyectos vitales sólidos y a la madurez de los jóvenes en riesgo?, ¿qué proyectos de vida se plantean los jóvenes en riesgo de exclusión que no estén acogidos a centros de protección?

Las *limitaciones* principales de este estudio están relacionadas con el número de casos analizados, sin embargo, la descripción de los mismos permite comprender y

visibilizar la realidad socioeducativa de adolescentes en riesgo. Para poder confirmar los hallazgos de la investigación, sería conveniente llevar a cabo un estudio de carácter longitudinal con un mayor número de participantes, y hacer un seguimiento de las trayectorias de vida de dichos adolescentes.

Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, L. y Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la Carrera en la Educación Secundaria*. Sevilla, España: EOS.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P. y Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52(6) 2757–2770. doi: <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Ballester, L., Caride, J. L., Melendro, M. y Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico
- Bautista-Cerro, M. J. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14(1), 179-200. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/268/224>
- Bendit, R. y Hahn-Bleibtreu, M. (2008). *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Budrich: Opladen [u.a].
- Bendit, R. y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Boutinet, A. (2002). *Antropologia do projeto*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Caravantes, G. M., Climent López, M. y Masiá R. (2017). Los efectos de barrio en la adolescencia: una comparativa entre el barrio del Xenillet y el barrio de La Coma desde la perspectiva comunitaria. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 6, 5-15.
- Carbonero, M. y Merino, E. (2003). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(extra1), 15-24. doi:10.3989/ris.2013.03.18
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275.
- Maree, J.G. (2018). Promoting Career Development and Life Design in the Early Years of a Person's Life. *Early Child Development and Care*, 188(4), 425-436. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1345892>
- Du Bois-Reymond, M. y López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para jóvenes europeos. *Revista de Estudios de juventud*, (65), 11-29.
- Ducca-Cisneros, L. V. (2018). Elegir en tiempos revueltos: orientación vocacional y adolescentes "en riesgo" de exclusión social. *Trabajo Social Global*, 8(14), 125-146. doi: 10.30827/tsg-gsw.v8i14.7241

- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, À. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- García, J. L., Quintanal, J. y Cuenca, M. E. (2016). Análisis de la percepción que tienen los profesores y las familias de los valores en los jóvenes en vulnerabilidad social. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 91-108.
- González-Cubillán, L. (2009). El proyecto de vida, estrategia para enfrentar la adversidad: estudio de casos. *Encuentros multidisciplinares*, 11(31), 21-26.
- Lomelí-Parga, A., López-Padilla, M. y Valenzuela-González, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. *Zerbitzuan*, 49, 93-106. doi:10.5569/1134-7147.49.08
- Melendro, M. (2014). Transitar a la vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad en crisis. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 37-54.
- Melendro, M., De-Juanas, A. Rodríguez, A. E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69(1), 123-138. doi: 10.13042/Bordon.2016.48596
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED
- Parrilla, Á., Gallego, C. y Morina, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, (351), 211-233.
- Pérez, G. y Melendro, M. (2016). Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 5-11.
- Pérez, G., Poza, F. y Fernández, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 51-69.
- Rodríguez, A.E., de Juanas, A. y González A.L. (2016) Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 109-126.
- Saldaña, J. (2009). *El manual de codificación para investigadores cualitativos*. Londres: Sage.
- Santana-Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L.E.; Alonso Bello, E.; Feliciano García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L. y Santana-Lorenzo, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. Una perspectiva de género. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26.

- Santana-Vega, L., Feliciano-García, L. y Jiménez, A. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista Educación*, 372, 35-58. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>
- Velaz de Medrano, C. (2005). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social desde un enfoque democrático y comunitario de la atención a la diversidad. En VV.AA. (Eds.), *Educación para la ciudadanía* (pp. 90-108). Madrid, España: Atlántida.

Fecha de recepción: 24 de mayo de 2018.

Fecha de revisión: 20 de junio de 2018.

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2019

Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes

Fostering teacher's digital competence at university: The perception of students and teachers

María Domingo-Coscollola*, Alejandra Bosco**, Sara Carrasco Segovia*** y Joan-Anton Sánchez Valero***

*Universitat Internacional de Catalunya

**Universitat Autònoma de Barcelona

***Universitat de Barcelona

Resumen

Este artículo da cuenta del proyecto "Propuesta interuniversitaria de formación inicial de maestros en tecnologías digitales." Para elaborarla, nos planteamos conocer la percepción de estudiantes y de docentes sobre qué necesidades abordar en relación con las tecnologías digitales y la competencia digital metodológica, y qué acciones institucionales son preferentes para desarrollar la competencia digital docente (CDD). En este estudio, utilizamos un diseño de investigación de métodos mixtos. Las técnicas e instrumentos usados han sido el análisis de la documentación disponible, grupos de discusión y cuestionarios. La propuesta va dirigida a las nueve universidades catalanas que imparten la formación de futuros docentes en los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria. Las principales conclusiones apuntan hacia la necesidad de vincular la universidad con la sociedad, así como de favorecer un desarrollo profesional del profesorado universitario y la alfabetización digital de sus estudiantes fomentando el aprendizaje colaborativo y la autoría. También, se destaca la importancia de priorizar la comunicación y la colaboración durante el proceso de enseñanza y aprendizaje usando recursos digitales útiles que lo faciliten. A su vez, se resalta la ética y la ciudadanía digital como una dimensión emergente

a considerar en la práctica educativa. Finalmente, se apuntan tres acciones institucionales sobre CDD para contemplar en los planes de estudio universitarios.

Palabras clave: competencia digital docente; competencia digital metodológica; educación superior; formación inicial de maestros; formación de futuros docentes; tecnologías digitales.

Abstract

This article deals with the project “An inter-university proposal for the initial training of teachers in digital technologies.” In order to prepare it, we examine the views of students and teachers on the issues with digital technologies and methodological digital competence along with the appropriate institutional measures to develop teachers’ digital competence (TDC). In this study, we used a mixed-method research design. The main techniques and instruments used in the present study were the analysis of available information, focus groups and surveys. The proposal is targeted at the nine Catalan Universities that provide training for future teachers in Pre-school and Primary Education Degrees. The main findings point to the need to link the university to society, as well as to promote a professional development of university teachers and the digital literacy of their students by fostering collaborative learning and authorship. Likewise, it highlights the importance of prioritizing communication and cooperation during the teaching and learning process using useful digital resources that facilitate it. At the same time, the present study highlights ethics and digital citizenship as an emerging dimension that needs to be considered in educational practice. Finally, three institutional actions about TDC are pointed out to consider in university curricula.

Keywords: teachers’ digital competence; methodological digital competence; higher education; initial teacher training; future teachers’ training; digital technologies.

Introducción

En las últimas décadas, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están cambiando las prácticas de alfabetización en nuestra sociedad (Cela-Ranilla, Esteve-González, Esteve-Mon, González-Martínez, y Gisbert-Cervera, 2017; Guzmán-Simón, García-Jiménez, y López-Cobo, 2017; Suárez-Rodríguez, Almerich, Gargallo-López, y Aliaga, 2013). Esta realidad debería estar contemplada en la formación de docentes y de futuros docentes para incidir en su actividad profesional (Batane y Ngwako, 2017; Instefjord y Munthe, 2017; Miño-Puigcercós, Domingo-Coscollola, y Sancho-Gil, 2019; Sancho-Gil, Ornellas, y Arrazola, 2018; Spiteri y Chang-Rundgren, 2017; Tondeur, Scherer, Siddiq, y Baran, 2017). Sobre esta formación, la UNESCO (2011, p. 3) señala que no es suficiente que el profesorado tenga competencias TIC y las enseñe al alumnado, sino que también debería dominar los instrumentos digitales para que sus alumnos puedan convertirse en ciudadanos autónomos, integrados en la sociedad y con capacidad de seguir aprendiendo. Este planteamiento requiere usar metodologías activas para conseguirlo.

Fruto de esta actual realidad, se está configurando una nueva capacidad: la competencia digital docente (CDD). Según Castañeda, Esteve, y Adell (2018, p. 14) es “una competencia docente para el mundo digital entendida como holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en

constante desarrollo". Esta CDD viene conformada por las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por los educadores para apoyar el aprendizaje del alumno como participante activo en un mundo digital (Hall, Atkins, y Fraser, 2014). También, se define como el conjunto de capacidades y habilidades que nos lleven a incorporar y usar adecuadamente las TIC como recurso metodológico convirtiéndose en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) con una clara implicación didáctica (Tourón, Martín, Navarro, Pradas, e Íñigo, 2018).

Actualmente, el dominio de la CDD incide en la profesionalidad del profesorado. Tal como indican Gudmundsdottir y Hatlevik (2018), la competencia digital profesional tiene una importancia creciente en una realidad donde los recursos y medios digitales forman parte de la práctica educativa diaria. Así, se espera que las facultades del grado de Maestro preparen al alumnado proporcionando la CDD necesaria para su futura práctica docente (Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018). Para conseguirlo, "la necesidad de una mejor preparación inicial profesional debería ser una prioridad" (Sancho-Gil, Sánchez-Valero, y Domingo-Coscollola, 2017, p. 1).

En distintos países, se han realizado y se están actualizando iniciativas para asegurar la CDD y desarrollar la competencia digital del alumnado. Por ejemplo, a nivel español, el Marco Común de Competencia Digital Docente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación de Profesorado (INTEF, 2017) la estandariza en 5 áreas (información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad, y resolución de problemas). También, existen modelos internacionales como el propuesto por la UNESCO (2011) o por la International Society for Technology in Education (ISTE, 2018) actualizado recientemente. A nivel europeo, la Comisión Europea ha publicado el Marco Europeo para Organizaciones Educativas Competentes Digitalmente: DigCompOrg (Kampylis, Punie, y Devine, 2015) y el Marco de la Competencia Digital del profesorado: DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017).

En el caso de las facultades de educación españolas, existe la preocupación de promover la competencia digital del profesorado y del alumnado (Gutiérrez, Palacios, y Torrego, 2010) y también de conseguir que el alumnado pueda "desarrollarla posteriormente en sus futuros estudiantes" (Ruiz, Rubia, Anguita, y Fernández, 2010, p. 173). A su vez, se va destacando que el alumnado del grado de Maestro no recibe una formación adecuada en relación a las tecnologías digitales (Herrada y Herrada, 2011; Losada, Valverde, y Correa, 2012; Paredes, Guitert, y Rubia, 2015; Sancho-Gil, Bosco, Alonso y Sánchez, 2015). Actualmente, esta formación inadecuada sigue existiendo. Por ejemplo, "en general, las prácticas académicas de la universidad española no incorporan procesos de alfabetización en información y TIC como parte de la alfabetización académica de los estudiantes" (Guzmán-Simón et al., 2017, p. 202).

En este contexto español (fruto de la transferencia de competencias en educación), las comunidades autónomas asumen el reto de concretar la capacitación docente de la formación inicial y del profesorado en activo. En Cataluña, la CDD se contempla como la capacidad que el profesorado tiene para movilizar y transferir todos sus conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes sobre el uso de las TAC durante su praxis profesional (DEGC, 2016, 2018). Para conseguir esta movilización y transferencia, se demanda:

(a) facilitar el aprendizaje de los alumnos y la adquisición de la competencia digital de este colectivo; (b) llevar a cabo procesos de mejora e innovación en la enseñanza de acuerdo con las necesidades de la era digital; y (c) contribuir a su desarrollo profesional de acuerdo con los procesos de cambio que tienen lugar en la sociedad y en los centros educativos (DEGC, 2016, p. 2; 2018, p. 11).

Así, la CDD hace referencia a la competencia digital instrumental (CDI) y también a la competencia digital metodológica (CDM). Este planteamiento está en línea con Krumsvik (2014) referente a que los docentes requieren alfabetización digital básica y capacidad de incorporar la tecnología en su praxis de enseñanza para favorecer el aprendizaje.

En las universidades catalanas con grado de Maestro, la competencia digital tiene tratamientos diferentes en sus planes de estudio (a nivel de asignaturas, contenidos y planteamientos) y el profesorado ofrece un tratamiento desigual en la práctica educativa (Sancho-Gil et al., 2015). Fruto de esta realidad planteada, se presenta el proyecto “Propuesta interuniversitaria de Formación Inicial de Maestros en Tecnologías Digitales (FIMTD)” en la convocatoria ARMIF de 2015 de la Generalitat de Cataluña. Desde este proyecto, nos planteamos recoger percepciones de estudiantes y docentes sobre: (1) qué necesidades abordar en relación a las tecnologías digitales, (2) qué es prioritario de la CDM y (3) qué acciones institucionales son preferentes para desarrollar la CDD en los grados de Maestro.

Método

En el proyecto FIMTD, participan investigadores de once universidades catalanas: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat Abat Oliba (UAO), Universitat de Barcelona (UB), Universitat de Girona (UdG), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat Ramon LLull (URL), Universitat Rovira i Virgili (URV) y Universitat de Vic (UVic). La finalidad del proyecto es elaborar una propuesta de formación inicial de maestros sobre la CDD para las nueve universidades catalanas que imparten el grado de Maestro (UAB, UAO, UB, UdG, UdL, UIC, URL, URV y UVic). En este estudio, utilizamos un diseño de investigación de métodos mixtos (Creswell, 2009). Las técnicas e instrumentos usados fueron el análisis de la documentación disponible, grupos de discusión y cuestionarios. Con el fin de orientar cómo ir transformando las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad, hemos implicado a diferentes colectivos y hemos contemplado sus aportaciones en esta propuesta de cambio.

Inicialmente, se llevaron a cabo 3 grupos de discusión desarrollados simultáneamente en la UB dirigidos por investigadores del proyecto (en marzo de 2017) siguiendo el método de grupos de discusión de Krueger y Casey (2014). La discusión se focalizó en torno a dos preguntas sobre la formación de futuros docentes: ¿Qué necesidades son prioritarias en relación a las tecnologías digitales? y ¿Qué acciones institucionales son prioritarias para el desarrollo de la CDD? En cada uno de estos grupos, participaba un colectivo diferente. Un grupo estaba formado por estudiantes de 4º curso de cada una de las 9 universidades catalanas con grado de Maestro. Otro, por docentes de educación primaria en activo de las 4 provincias catalanas con perfil TIC y/o TAC en su centro. Y el último, por docentes de 5 redes de referencia en Cataluña sobre formación de profesorado.

Concretamente, en el grupo de discusión de estudiantes, participaron 11 personas: dos estudiantes de la UAB y de la UB (universidades con mayor número de estudiantes) y uno de cada una de las siete universidades restantes. En el grupo de discusión de docentes con perfil TIC y/o TAC, participaron 10 personas: 4 de Barcelona (la provincia más poblada), 2 de Gerona, 2 de Tarragona y 2 de Lérida. Y en el grupo de discusión de docentes de redes de docentes, también participaron 10 personas: 3 docentes de la *Xarxa de Competències Bàsiques*, 3 de la *Federació de Moviments de Renovació Pedagògica*, 2 de la *Associació Espiral*, 1 de la *Associació de Mestres Rosa Sensat* y 1 de *IEARN-Pangea*. Las evidencias se recogieron a través de la grabación en vídeo y de la transcripción de las conversaciones.

Posteriormente, se elaboró un cuestionario de preguntas cerradas con ítems (ver tabla 1) de las 5 dimensiones de la CDM y sus 26 descriptores definidos por el DEGC (2016, pp. 3-4). Los cuestionarios se realizaron digitalmente mediante la herramienta de Formularios de Google. Cada ítem se podía valorar según el grado de importancia para la formación, en los grados de Maestro, mediante una escala de Likert de cinco puntos. Respondieron un total de 1.051 docentes y de 473 estudiantes entre los meses de mayo y septiembre de 2017. El análisis de datos se hizo con *RStudio*. Se ordenaron las dimensiones y los descriptores de mayor a menor relevancia según ambos colectivos. El número de respuestas obtenidas representa un 95% de confiabilidad en ambos casos, con margen de error de 4 para los docentes y de 3 para los estudiantes. Estas respuestas permitieron conocer qué dimensiones y descriptores de la CDM son prioritarios (para desarrollar en la práctica educativa) según la valoración de docentes en activo en las escuelas y de estudiantes del último curso de las facultades catalanas de formación de futuros maestros.

Tabla 1

Dimensiones y descriptores de la CDM definidos por el DEGC (2016, pp. 3-4)

Dimensión	Descriptores
Diseño, planificación e implementación didáctica (1)	Uso de las tecnologías digitales como recursos y estrategias en procesos de enseñanza y aprendizaje (1.1).
	Selección de recursos digitales para el diseño de actividades y la planificación didáctica (1.2)
	Incorporación de tecnologías digitales en coherencia con el proyecto educativo y las infraestructuras del centro (1.3)
	Incorporación de la competencia digital de los alumnos a las programaciones didácticas (1.4)
	Uso de las tecnologías digitales para atender la diversidad de los alumnos (1.5)
	Uso de las tecnologías digitales en el seguimiento y la evaluación de los alumnos (1.6)
	Aplicación de metodologías innovadoras con el uso de tecnologías digitales (1.7)

Dimensión	Descriptorios
Organización y gestión de espacios y recursos digitales (2)	Conocimiento y aplicación de las normas de uso de los recursos, infraestructuras y espacios digitales (2.1)
	Conocimiento y uso del software de aplicación general del centro (2.2)
	Organización de las tecnologías digitales teniendo en cuenta los diferentes ambientes de aprendizaje (2.3)
	Implicación en proyectos de centro relacionados con las tecnologías digitales (2.4)
Comunicación y colaboración (3)	Comunicación utilizando tecnologías digitales (3.1)
	Participación activa en redes educativas en entornos digitales (3.2)
	Fomento de la construcción colaborativa de conocimiento con recursos digitales (3.3)
Ética y civismo digital (4)	Protección de los derechos fundamentales a la intimidad personal y a la propia imagen en el uso de las tecnologías digitales (4.1)
	Uso responsable, seguro y saludable de las tecnologías digitales (4.2)
	Promoción del acceso a los recursos respetando la propiedad intelectual (4.3)
	Fomento de la inclusión digital (4.4)
	Fomento de la construcción de una adecuada identidad digital (4.5)
Desarrollo profesional (5)	Configuración de la propia identidad digital profesional (5.1)
	Práctica reflexiva sobre la actividad profesional relacionada con las tecnologías digitales (5.2)
	Incorporación de innovaciones docentes basadas en las tecnologías digitales (5.3)
	Participación en investigaciones educativas relacionadas con las tecnologías digitales (5.4)
	Creación y divulgación de contenidos y recursos educativos en formato digital (5.5)
	Participación en comunidades virtuales de aprendizaje para la actualización docente (5.6)
	Participación en actividades de formación permanente en el ámbito de la competencia digital (5.7)

Resultados

En este apartado, recogemos los principales resultados organizados en torno a:

- Necesidades prioritarias sobre las tecnologías digitales en la práctica educativa.
- Dimensiones y descriptorios de la CDM prioritarios durante la práctica educativa.
- Acciones institucionales preferentes para desarrollar la CDD en los grados de Maestro.

Necesidades prioritarias sobre las tecnologías digitales en la práctica educativa

Se presentan los resultados sobre qué se debería priorizar en relación a las tecnologías digitales durante la práctica educativa de la formación inicial de maestros. Estos resultados surgen de las valoraciones de los tres grupos de discusión realizados.

En el grupo de discusión de docentes de redes de docentes, las necesidades prioritarias para la práctica educativa fueron:

- Conectar la universidad con la escuela y la sociedad. “Estar atento a las nuevas posibilidades y cómo éstas puedan mejorar las prácticas” (Participante 4D-R). “La gente de prácticas (...) no conoce cómo planificar ni cómo aplicar las tecnologías (...) ni por qué las están utilizando ni por qué están haciendo lo que están haciendo. Tampoco sabe el cambio metodológico que se está produciendo en las escuelas” (Participante 6D-R).
- Potenciar la comunicación, la autoría y el aprender con tecnologías digitales: “Deben saber hacer comunidad virtual a través de redes sociales participando. Es un proceso en el cual puedes actualizarte a nivel de herramientas y puedes crear comunidad y participar, y donde más y más funciona el autoaprendizaje” (Participante 2D-R). “Estamos intentando utilizar algunas metodologías dentro del aula que le den más protagonismo al alumno, que el alumno sea realmente quien gestione su propio aprendizaje con un rol activo (...) capaz de aplicar y transferir todas sus habilidades y conocimientos que tiene como propios” (Participante 7D-R).
- Tener una visión crítica ante las tecnologías digitales: “Conocer las tecnologías digitales comprende criticar y ser crítica (...) y, por tanto, saber si eso funciona mejor o peor” (Participante 3D-R). “El profesor o maestro ha de ser capaz de distinguir cuando una herramienta nueva aporta alguna cosa significativa a lo que ya está hecho” (Participante 8D-R). “El punto crítico frente a las tecnologías ha de ser muy importante. Porque si no, sólo seguimos una moda” (Participante 8D-R).
- Incidir en el conocimiento metodológico de las tecnologías digitales y no sólo en el conocimiento técnico: “Es mucho más importante que encontrar la aplicación, saber cómo aplicarla para aprender o enseñar (...) las herramientas se aplican mal” (Participante 1D-R). “Es muy importante el tema sobre replantear las metodologías teniendo en cuenta que las tecnologías nos ofrecen nuevas posibilidades de cómo diseñar, planificar, evaluar y comunicarse. Las competencias digitales van más ligadas a temas pedagógicos que a instrumentales” (Participante 5D-R).
- En el grupo de docentes con perfil TIC y/o TAC en su centro, las necesidades prioritarias para la práctica educativa fueron:
- Usar las tecnologías digitales como recursos y estrategias en procesos de enseñanza y aprendizaje: “Yo creo que la clave está en integrar las tecnologías en las actividades del día a día” (Participante 5D-T). “Las nuevas tecnologías permiten mucho estos tipos de trabajo en equipo: espacios de trabajos en redes sociales, redes sociales educativas, entornos virtuales de aprendizaje, cuestiones que deberían ser útiles en el día a día” (Participante 2D-T). “Necesitamos

también una sensibilización de qué tipo de chicos, chicas y jóvenes hemos de formar y en qué tipo de sociedad ellos y ellas deberán moverse: una sociedad digital” (Participante 8D-T).

- Fomentar la creación y la autoría con recursos digitales en grupo: “Han de tener muy claro que han de estar abiertos a compartir, a trabajar en grupo para crear y realizar trabajos. Para eso, tenemos unas herramientas básicas que se han de utilizar en la facultad” (Participante 3D-T). “Tenemos que tener la capacidad de salir a buscar lo que no nos han enseñado. Tener ganas, acercarnos a las redes, compartir, ir a jornadas participando activamente” (Participante 6D-T).
- Aprender de forma colaborativa: “No han de tener miedo, sino ganas de aprender con los otros” (Participante 9D-T). “Crear redes con profesores activos, compartir, hacer investigación propia... no es más importante la herramienta o la aplicación, sino el modo de trabajar y la competencia que ésta da” (Participante 1D-T).
- Formar la creatividad de los estudiantes: “La creatividad no necesariamente quiere decir crear un producto o una aplicación, sino ser creativo con una aplicación que quizás ya existe” (Participante 4D-T). “Me gusta mucho la idea de formar a los alumnos con capacidad de crear creativamente, porque si miramos lo que se pediría en una mención en tecnologías estaría: vídeo digital, diseño y creación de material, imagen digital en contexto, sonido digital, *mass media*, desarrollar Apps, etc.” (Participante 1D-T).

Y en el grupo de estudiantes, las necesidades prioritarias para la práctica educativa fueron:

- Desfase entre la universidad y la escuela. “En mi escuela, los niños le enseñan a la profesora cómo usar una pizarra digital. Ahora que tenemos recursos tecnológicos en las escuelas, no pueden quedar sin utilizarse por no saber cómo” (Participante 3E). “Se nota mucho cuando un profesor está conectado con la escuela, porque te enseña muy bien la teoría y también cómo llevarla a la práctica” (Participante 7E).
- Incorporar los recursos digitales en la planificación didáctica: “Hay una parte que es más técnica y otra que tiene que ver con la didáctica en general, y una vez lo tienes claro, puedes unirlos” (Participante 8E). “Yo creo que se debería dedicar más tiempo al uso de las tecnologías en las asignaturas de didácticas que hacemos de lenguas, ciencias sociales y naturales” (Participante 2E). “Puedes llevar el uso de las TIC a muchas asignaturas” (Participante 3E).
- Trabajar el civismo digital: “La ética es una cuestión básica que hay que considerar para todo” (Participante 5E). “Hay que tener mucho cuidado con la utilización de la imagen. Es necesario enseñarlo y cuidar la identidad de los niños con los que se trabaja” (Participante 6E).

Dimensiones y descriptores de la CDM prioritarios durante la práctica educativa

Se presentan los resultados obtenidos desde los cuestionarios realizados sobre qué dimensiones y descriptores de la CDM son prioritarios (ver tabla 2). Según los docen-

tes, la dimensión más priorizada fue comunicación y colaboración, seguida de ética y civismo digital. En el caso de los estudiantes, los resultados fueron parecidos excepto en la dimensión de desarrollo profesional que obtuvo una puntuación superior a la de ética y civismo digital.

Tabla 2

Resultados sobre la priorización de las dimensiones según docentes y estudiantes

Dimensiones (con nº identificador)	Priorización según	
	Docentes	Estudiantes
Comunicación y colaboración (3)	4.02	4.06
Ética y civismo digital (4)	4.00	3.92
Desarrollo profesional (5)	3.98	4.00
Diseño, planificación e implementación didáctica (1)	3.91	3.83
Organización y gestión de espacios y recursos digitales (2)	3.87	3.72

Los docentes y los estudiantes coincidieron en señalar nueve descriptores prioritarios y normalmente con el mismo orden (ver tabla 3). Destacamos que, de estos nueve, cinco pertenecen a la dimensión de ética y civismo digital y además tres de ellos ocupan las tres primeras posiciones como prioritarios: el uso responsable, seguro y saludable de las tecnologías digitales (4.2), la protección de los derechos a la intimidad personal y a la propia imagen en el uso de las tecnologías digitales (4.1), y la promoción del acceso a los recursos respetando la propiedad intelectual (4.3). Posteriormente, se prioriza el fomento de la inclusión digital (4.4) y de la construcción de una adecuada identidad digital (4.5).

Tabla 3

Resultados sobre la priorización de los descriptores según docentes y estudiantes

Descriptores (con nº identificador)	Priorización según	
	Docentes	Estudiantes
Uso responsable, seguro y saludable de las tecnologías digitales (4.2)	4.38	4.31
Protección de los derechos a la intimidad personal y a la propia imagen en el uso de las tecnologías digitales (4.1)	4.32	4.18
Promoción del acceso a los recursos respetando la propiedad intelectual (4.3)	4.08	3.99
Uso de las tecnologías digitales como recursos y estrategias en procesos de enseñanza y aprendizaje (1.1)	4.06	3.83

Descriptorios (con nº identificador)	Priorización según	
	Docentes	Estudiantes
Fomento de la inclusión digital (4.4)	4.01	3.82
Comunicación utilizando tecnologías digitales (3.1)	4.00	3.79
Incorporación de tecnologías digitales en coherencia con el proyecto educativo y las infraestructuras del centro (1.3)	3.99	3.78
Fomento de la construcción de una adecuada identidad digital (4.5)	3.98	3.96
Selección de recursos digitales para el diseño de actividades y la planificación didáctica (1.2)	3.98	3.77

Acciones preferentes para desarrollar la CDD en los grados de Maestro

Se presentan los resultados sobre qué acciones institucionales se deberían priorizar para el desarrollo de la CDD en los grados de Maestro. Estos resultados surgen de las valoraciones de los tres grupos de discusión realizados.

En el grupo de discusión de docentes de redes de docentes, las acciones priorizadas fueron:

- Incluir en el plan de estudios una asignatura obligatoria de CDD: “Lo que nosotros proponemos es una asignatura para presentar nuevos escenarios didácticos donde la tecnología pueda tener un papel importante que replantee las maneras de aprender, evaluar y comunicarse” (Participante 3D-R). “Hacer una asignatura específica para iniciar a fondo todo este trabajo metodológico de las competencias digitales y que, después, las puedan ir consolidando a lo largo del grado” (Participante 1D-R).
- Trabajar la CDD y validarla por igual desde el trabajo de final de grado o desde una asignatura: “En el trabajo de final de grado o en una asignatura, se debería evaluar la competencia digital” (Participante 6D-R).
- Implementar la competencia digital en las asignaturas de didáctica: “Yo creo que la dimensión digital ha de ser una dimensión transversal” (Participante 8D-R). “Es importante trabajar la competencia digital desde las diferentes didácticas” (Participante 5D-R).

En el grupo de discusión de docentes con perfil TIC y/o TAC, las acciones priorizadas fueron:

- Incorporar en el plan de estudios una asignatura obligatoria de CDD: “Yo creo que tan importante es que estén formados en las tecnologías como en las metodologías desde una asignatura específica” (Participante 4D-T). “Debería haber (...) una en primero, pero tenerla como un pilar y una base sólida. Luego que los maestros de las demás asignaturas, por ejemplo de didáctica, que apliquen lo de la asignatura de base” (Participante 1D-T).

- Abordar aspectos tecnológicos y metodológicos en una asignatura obligatoria: “Un alumno que salga del grado ha de tener conocimientos metodológicos y estar abierto a todos estos cambios tecnológicos. Esto requiere estar planificado desde una asignatura” (Participante 2D-T). “Yo creo que se ha de asociar el tema pedagógico y el metodológico” (Participante 5D-T). “La propuesta de formación sí que tendría que centrarse en conocer algunas herramientas, pero también en la implicación que éstas tienen en la programación metodológica” (Participante 8D-T).

En el grupo de discusión de estudiantes, las acciones priorizadas fueron:

- Incluir las tecnologías digitales en las asignaturas de didáctica como un tratamiento transversal durante la titulación: “Yo creo que se debería dedicar más tiempo al uso de las tecnologías en las asignaturas de didáctica que hacemos de lenguas, de ciencias sociales y naturales” (Participante 6E).
- Incluir una asignatura específica de CDD: “Está bien tener una asignatura específica a nivel de base” (Participante 8E). “Crear una asignatura específica y que ésta debería tener continuidad” (Participante 3E).
- Unificar los planes de estudio entre las universidades y exigir la CDD al terminar el grado validándola: “No te damos el grado si no adquieres X competencias digitales validadas desde una mención o una asignatura” (Participante 2E). “Se debería validar, al igual que te exigen un C2 de catalán o un B2 de inglés” (Participante 5E).

Discusión y conclusiones

El análisis realizado de los resultados desvela indicaciones sobre la CDD durante la formación de los grados de Maestro. Destacamos las percepciones significativas obtenidas relacionándolas con distintos estudios y propuestas internacionales:

- La formación universitaria se debería sincronizar con la escuela y la sociedad. En general, la escuela está poniendo énfasis en hacer cambios mientras que la universidad sigue repitiendo prácticas tradicionales. Batane y Ngwako (2017, p. 58) señalan la conveniencia de establecer un fuerte vínculo entre la educación superior y lo que ocurre en la escuela. Por ejemplo, se destaca un aprendizaje transdisciplinar, colaborativo y compartido en educación primaria (Domingo-Coscollola, Onsès-Segarra, y Sancho-Gil, 2018). A su vez, se acentúa “una gran brecha entre la competencia digital desarrollada en contextos de aprendizaje informal y su escasez en las prácticas de alfabetización universitaria” (Guzmán-Simón et al., 2017, p. 202). Por lo tanto, en la práctica educativa, generalmente “la formación docente no está en sintonía con lo que está sucediendo en el mundo real” (Sancho-Gil et al., 2017, p. 2).
- El dominio de la CDD del profesorado universitario es deficiente. Generalmente, menor en la CDM que en la CDI. Diferentes estudios revelan esta problemática. Por ejemplo, “el profesorado posee un nivel de competencias en TIC medio, mayor en las tecnológicas que en las pedagógicas” (Suárez-Rodríguez et al., 2013,

- p. 51). Esta carencia tiene repercusiones: “las alfabetizaciones deficientes en TIC e información pueden convertirse en el origen de dificultades para el desarrollo profesional como docentes” (Guzmán-Simón et al., 2017, p. 202). Por lo tanto, se debería situar el dominio “de la CDD dentro del conjunto de requerimientos (...) del ejercicio de la profesión de docente” (Cela-Ranilla et al., 2017, p. 407).
- La alfabetización digital del alumnado es una necesidad. Para posibilitarla, se destacan entornos que fomenten el aprendizaje colaborativo y la autoría que se pueden favorecer y enriquecer usando las TIC. Nascimento y Knobel (2017, p. 83) mencionan seis estudios que abordaron las alfabetizaciones digitales “como una forma de brindar a los futuros maestros la oportunidad de aprender de manera colaborativa”. En todos ellos, los alumnos experimentaban el medio digital desde la colaboración y reflexionaban sobre la alfabetización digital “desarrollando una comprensión profunda de las alfabetizaciones digitales que funcionará bien en los contextos del aula” (Nascimento y Knobel, 2017, p. 84). En línea con estos estudios, destacamos otro sobre cómo ir transformando la cultura de enseñanza y aprendizaje (en la universidad) fruto de implementar el proyecto *Do It Yourself in Education: Expanding Digital Competence To Foster Student Agency And Collaborative Learning* (Miño-Puigcercós et al., 2019).
 - La dimensión prioritaria de la competencia digital metodológica es la comunicación y colaboración. Sobre sus beneficios, García-Valcárcel y Tejedor (2017, p. 141) destacan que “el desarrollo de habilidades de comunicación y de colaboración usando las TIC favorece el aprendizaje y el trabajo en grupo reflexionando, analizando y resolviendo problemas”. Así, se impulsa el aprender de los otros y con los otros usando metodologías activas. En la práctica, esto requiere un replanteamiento especialmente del rol docente como uno de los desafíos más difíciles (Adams et al., 2017, p. 34). Por ejemplo, para favorecer este cambio, se subraya que “mediante la colaboración y el intercambio, los docentes usarán más la tecnología, mejorarán la CDD (...) y asumirán riesgos con sus nuevas habilidades” (Spiteri y Chang-Rundgren, 2017, p. 530).
 - La ética y civismo digital es una dimensión emergente a contemplar durante la actividad educativa. Como prioritario se destaca el uso responsable, seguro y saludable de las tecnologías digitales. Después, la protección de los derechos a la intimidad personal y a la propia imagen. Y finalmente, la promoción del acceso a los recursos respetando la propiedad intelectual. Existen planteamientos en línea con esta temática. Gutiérrez y Tyner (2012, p. 38) resaltan la necesidad de “evitar centrarse en los conocimientos técnicos, y en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores”. Ferrari (2012) enfatiza la actitud y el uso crítico de las tecnologías digitales en su definición de CDD. Y según Sancho-Gil et al. (2018, p. 43), “la formación no puede quedarse en la adquisición de habilidades tecnológicas aisladas, sino que es necesario generar una comprensión profunda y crítica de los entornos digitales”.
 - El uso de recursos digitales útiles para enseñar y aprender. Existen varios estudios sobre las potencialidades de estos recursos durante la práctica educativa. Camacho y Esteve (2017) y Herrington y Parker (2013, p. 608) señalan la importancia del uso de tecnologías emergentes como herramientas cognitivas para resolver

problemas dentro de un entorno de aprendizaje auténtico. Romeu, Guitert, y Sangrà (2016) destacan el potencial de comunidades y redes como fuente de conocimiento. Y García-Valcárcel y Tejedor (2017, p. 153) inciden sobre el valor de las TIC en las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento durante la práctica educativa. En estos estudios, la tecnología es un instrumento al servicio de fines educativos (de Vries, 2016, citado en Castañeda et al., 2018, p. 14). Además, Selwyn (2013, p. 5) destaca que las tecnologías digitales adquieren un papel integral en el aprendizaje a lo largo de la vida.

- Finalmente, se apuntan tres acciones institucionales prioritarias a promover en los planes de estudio de los grados de Maestro. En la primera, se propone incorporar un módulo obligatorio de formación específica de CDD de como mínimo seis créditos. En la segunda, se plantea ir incorporando la CDD en los diferentes módulos de los planes de estudio, especialmente desde las asignaturas de didáctica. En la tercera, se sugiere ofertar una mención de CDD o, alternativamente, una o varias asignaturas optativas sobre la CDD. El traslado de estas acciones a la práctica educativa favorecería “prestar más atención al significado de la competencia digital profesional en la formación del profesorado” (Instefjord y Munthe, 2017, p. 44). Así, esta competencia se integraría mejor en los programas de formación del profesorado.
- En estos momentos, las universidades implicadas en el proyecto están rediseñando los contextos institucionales educativos. Por lo tanto, estamos pendientes de que todas estas percepciones puedan ser valoradas por sus comunidades universitarias y por la comunidad educativa en general. A su vez, esperamos que puedan concretarse en una propuesta para cada universidad y también en una propuesta interuniversitaria. Ahora bien, se requerirán otros proyectos para establecer procedimientos de desarrollo y evaluación. Todo ello, con la finalidad de poder asegurar que los estudiantes de los grados de Maestro alcancen la CDD al finalizar su formación de grado.

Una limitación de este estudio es que no pudimos incluir y examinar todos los aspectos posibles que influyen en el desarrollo de la CDD. Así, como el hecho de haber usado una muestra circunscrita en un territorio. Ahora bien, esperamos que estas aportaciones puedan tenerse en cuenta y aporten valor añadido al diseño de futuras propuestas formativas para los grados de Maestro. A título de cierre, una transformación de la universidad es inevitable destacando los desafíos en relación con repensar cómo este cambio afecta a la experiencia de aprendizaje de todos: de los estudiantes y del profesorado.

Apoyos

Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR). Generalitat de Cataluña.

Grupo de investigación ESBRINA -Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos- (2017 SGR 1248).

Red de excelencia REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital. EDU2015- 68718-REDT.

Referencias

- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C., y Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <https://goo.gl/8DsG2A>
- Batane, T., y Ngwako, A. (2017). Technology use by pre-service teachers during teaching practice: Are new teachers embracing technology right away in their first teaching experience? *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1), 58-61. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.2299>
- Camacho, M., y Esteve, F. (2017). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de educación primaria. *Revista de Educación*, 379, 170-191. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-366>
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 2-20. doi: <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve-González, V., Esteve-Mon, F., González-Martínez, J., y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95-108. doi: <https://doi.org/10.1177/1558689808330883>
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DEGC) (2016). Resolución ENS/1356/2016, de 23 de mayo, por la que se da publicidad a la definición de la Competencia digital docente. DOGC, 7133. Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7133/1500245.pdf>
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DEGC) (2018). *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <https://goo.gl/omDGjP>
- Domingo-Coscollola, M., Onsès-Segarra, J., y Sancho-Gil, J. M. (2018). La cultura DIY en educación primaria. Aprendizaje transdisciplinar, colaborativo y compartido en un Hub. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 491-508.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*, 20(2), 137-159. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19035>
- Gudmundsdottir, G. B., y Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Gutiérrez, A., Palacios, A., y Torrego, L. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: Perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación*, 353, 267-293.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 38(19), 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., y López-Cobo, I. (2017). Undergraduate Students' Perspectives on Digital Competence and Academic Literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior*, 74, 196-204. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.040>
- Hall, R., Atkins, L., y Fraser, J. (2014). Defining a Self-Evaluation Digital Literacy for Secondary Educators: the DigiLit Leicester Project. *Research in Learning Technology*, 22, 21440. doi: <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21440>
- Herrada, R., y Herrada, G. (2011). Adaptación de los estudios de magisterio al EEES: Las TIC en los nuevos planes de estudio. *EduTec-e. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 36. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.36.405>
- Herrington, J., y Parker, J. (2013). Emerging technologies as cognitive tools for authentic learning. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 607-615. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12048>
- Instefjord, E. J., y Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente Octubre 2017*. Recuperado de <https://bit.ly/2DUPvHa>
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2018). *ISTE Standards for Educators*. Recuperado de <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Kampylis, P., Punie, Y., y Devine, J. (2015). Promoting Effective Digital-Age Learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. *EUR 27599 EN*. doi: <https://doi.org/10.2791/54070>. Recuperado de <https://goo.gl/o6CGsa>
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications Ltd.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- Losada, D., Valverde, J., y Correa, J. M. (2012). La tecnología educativa en la Universidad Pública Española. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 41, 133-148.
- Miño-Puigcercós, R., Domingo-Coscollola, M., y Sancho-Gil, J. M. (2019). Transforming the Teaching and Learning Culture in Higher Education from a DIY perspective. *Educación XX1*, 22(1), 139-160. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.20057>
- Nascimento, A. K. O., y Knobel, M. (2017). What's to be learned? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(3), 67-88. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2017-03-03>
- Paredes, J., Guitert M., y Rubia B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 101-114.
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://goo.gl/YovFy4>
- Romeu, T., Guitert, M., y Sangrà, A. (2016). Teacher collaboration network in Higher Education: reflective visions from praxis. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 592-604. doi: <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1025807>

- Ruiz, I., Rubia, B., Anguita, R., y Fernández, E. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 149-178.
- Sancho-Gil, J. M., Bosco, A., Alonso, C., y Sánchez, J. A. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 17-29.
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., y Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>
- Sancho-Gil, J. M., Ornellas, A., y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*. Londres: Routledge.
- Spiteri, M., y Chang-Rundgren, S. N. (2017). Maltese primary teachers' digital competence: implications for continuing professional development. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 521-534. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342242>
- Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Gargallo-López, B., y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica, *Educación XX1*, 16(1), 39-62. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716>
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., y Baran, E. (2017). A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the gap! *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 46-60. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.3504>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

Fecha de recepción: 24 de mayo de 2018.

Fecha de revisión: 5 de junio de 2018.

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2019.

¿Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones

Why do university students procrastinate? An analysis of the reasons and characterization of students with different reasons for procrastination

Javier Gil Flores*, Manuel Rafael De Besa Gutiérrez** y Angélica Garzón Umerenkova***

*Departamento MIDE. Universidad de Sevilla (España)

**Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz (España)

***Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá (Colombia)

Resumen

La procrastinación académica es una conducta que afecta a un elevado porcentaje del alumnado universitario, por lo que ha sido profusamente tratada en la literatura científica. Aunque se ha estudiado ampliamente la frecuencia de procrastinación y su relación con otras variables, son más escasos los trabajos centrados en los motivos que llevan a procrastinar. En el presente estudio analizamos las razones para procrastinar en una muestra de 433 estudiantes de la Universidad de Cádiz, utilizando para ello la Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). Las respuestas obtenidas han permitido llevar a cabo una clasificación del alumnado según sus motivaciones. Los resultados indican que pueden diferenciarse tres tipos de alumnos, los cuales procrastinarían respectivamente por una inadecuada respuesta a las exigencias de la tarea, por temor e inseguridad, o por búsqueda de excitación y dependencia de otros. Cada uno de estos tipos ha sido caracterizado en función de rasgos personales y académicos. Edad, año cursado, planificación del tiempo, intensidad de procrastinación, autoconcepto como estudiante

Correspondencia: Javier Gil Flores. jflores@us.es, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento MIDE, C/ Pirotecnia, s/n, 41013 Sevilla.

y autoeficacia son factores relevantes en la diferenciación entre tipos de alumnado con distintos motivos para procrastinar. En cambio, las variables sexo, simultanear los estudios con un trabajo remunerado y rendimiento académico no presentan efectos significativos. A partir de los resultados obtenidos, se hace una valoración de los mismos y se reflexiona sobre la intervención dirigida a reducir la procrastinación académica en estudiantes universitarios.

Palabras clave: procrastinación académica; motivos para procrastinar; educación superior; tipos de alumnado.

Abstract

Academic procrastination is a behaviour that affects a high percentage of university students, which has been extensively addressed in the scientific literature. Although the frequency of procrastination and its relation to other variables has been studied extensively, there are fewer studies focused on the motives that lead to procrastination. In the present study, we analyse the reasons for procrastinating in a sample of 433 students from the University of Cádiz, using the Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). The answers obtained have allowed to carry out a classification of the students according to their motivations. The results indicate that three types of students can be differentiated, which would procrastinate respectively for an inadequate response to the demands of the task, due to fear and insecurity, or for a search for excitement and dependence on others. Each of these types has been characterized according to personal and academic characteristics. Age, academic year, time planning, intensity of procrastination, self-concept as a student and self-efficacy are relevant factors in the differentiation between types of students with different motives to procrastinate. On the other hand, the variables gender, simultaneous studies with paid work and academic performance do not have significant effects. We make a discussion of the results obtained and we reflect on the intervention aimed at reducing academic procrastination in university students.

Keywords: academic procrastination; reasons for procrastination; Higher Education; types of students.

Introducción

Desde el punto de vista psicológico, la procrastinación es definida como un fallo autorregulatorio en el individuo (Pychyl & Flett, 2012; Rozental & Carlbring, 2014; Steel, 2007), del que se derivan efectos no deseados para los estudiantes, su bienestar y su rendimiento. Procrastinar tareas académicas supone diferir o demorar su realización hasta incluso rebasar los límites temporales fijados, aun sabiendo que habría sido mejor cubrir dichas tareas en el momento fijado para ello. Sin embargo, el aplazamiento es un componente necesario, pero no suficiente para definir la procrastinación. Este retraso se considera procrastinación cuando va unido a malestar o consecuencias negativas para los individuos que lo practican (Martinčková & Enright, 2018; Steel & Klingsieck, 2015). Los procrastinadores pueden experimentar frustración, descontento con el retraso o sentimiento de culpa (Corking, Yu & Lindt, 2011; Hen & Goroshit, 2018; Krause & Freund, 2014). Se han encontrado evidencias de que la procrastinación frecuente se relaciona con problemas de ansiedad, estrés, salud física y mental (Kroese & de Ridder, 2016; Sirois & Tosti, 2012; Stead, Shanahan & Neufeld, 2010).

La prevalencia de procrastinación académica entre el alumnado universitario es elevada, mostrándose superior a la que se constata en la población general. Mientras que la procrastinación afecta a un 20% de la población adulta, en el ámbito universitario alcanza al 50% (Rozental & Carlbring, 2014), y ese mismo porcentaje señalan Day, Mensink y O'Sullivan (2000) cuando tratan de cuantificar al alumnado que procrastina de manera reiterada y problemática. Por encima de esas cifras, Steel y Ferrari (2013) indicaban que la demora de tareas académicas afecta a entre el 80% y 95% de los estudiantes universitarios, la mayor parte de los cuales reconocen ser procrastinadores.

La literatura ha estudiado el fenómeno de la procrastinación académica, analizando la relación entre esta conducta y una serie de variables, relativas tanto a características demográficas como a rasgos personales (Steel & Klingsieck, 2016). El meta-análisis de Steel (2007) refleja que las mujeres procrastinan menos que los hombres, probablemente porque presentan mejores habilidades de manejo del tiempo (Durán-Aponte & Pujol, 2013; Kaya, Kaya, Ozturk & Kucuk, 2012) y tienden a esforzarse más que los hombres en sus actividades académicas (Clariana, 2013). Los resultados obtenidos en diversos trabajos apuntan a una mayor procrastinación entre los más jóvenes (Rozental & Carlbring, 2014; Steel, 2007), y que la mayor tendencia a procrastinar se da en la transición del bachillerado a los estudios universitarios (Clariana, Gotzens, Badia & Cladellas, 2012). Se ha descrito también la relación entre procrastinación y rendimiento académico, ampliamente analizada en el meta-análisis de Kim y Seo (2015). Los resultados de este estudio revelan una relación negativa entre ambas variables, de tal manera que el rendimiento académico obtenido por los estudiantes que habitualmente procrastinan es inferior y sus trabajos tienden a presentar un nivel más bajo de calidad.

En el presente trabajo, nuestro interés se dirige hacia las causas de la procrastinación. El estudiante podría demorar las tareas de manera activa, con el propósito de poner a punto las habilidades requeridas y lograr un mejor rendimiento o, en otro sentido, para evitar las consecuencias desagradables que podrían derivarse de las mismas, como por ejemplo la obtención de una mala calificación. De acuerdo con ello, trabajos anteriores han destacado la relación de la procrastinación con un exceso de perfeccionismo que lleva a revisar una y otra vez una tarea sin darla por acabada, debido al miedo a cometer errores (Pychyl & Flett, 2012), con el deseo de trabajar bajo presión y sentirse activado a realizar la tarea cuando el tiempo se acaba (Chun & Choi, 2010) o con la ansiedad que suscita la evaluación, y particularmente el miedo al fracaso (Zarick & Stonebraker, 2009). La falta de una motivación intrínseca, derivada del interés por aprender o el disfrute en la realización de una tarea, constituye un factor que favorece la procrastinación (Steel, 2007). Otra variable asociada es la autoeficacia; cuando los estudiantes tienen una baja confianza en sus habilidades académicas y en sus expectativas de éxito son más vulnerables a incurrir en procrastinación (Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink & Nückles, 2014).

Además de las causas intrínsecas, las razones para la procrastinación pueden ser externas al individuo, hallándose en factores contextuales. Uno de estos factores tiene que ver con el profesorado y su desempeño docente. Así, la procrastinación se incrementaría cuando el profesor reduce el nivel de exigencia, está dispuesto a negociar los plazos de entrega de las tareas y es más flexible a la hora de calificar (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007), o cuando no proporciona instrucciones claras sobre en qué consisten

y cómo han de llevarse a cabo las tareas que propone a sus estudiantes (Ackerman & Gross, 2005). Igualmente, cuando los estudiantes perciben las tareas como difíciles y que requieren un elevado esfuerzo, tienden a presentar mayores tasas de conductas procrastinadoras (Ferrari, Mason & Hammer, 2006). Sin embargo, tareas excesivamente fáciles pueden resultar aburridas y poco interesantes, promoviendo la procrastinación, por lo que las tareas planteadas habrían de lograr un equilibrio entre su nivel de exigencia y la posibilidad de que el estudiante pueda realizarlas (Steel, 2007).

Otro importante factor contextual de la procrastinación es la influencia de los pares. Klingsieck, Grund, Schmid y Fries (2013) constataron la influencia de otras personas, particularmente familiares o amigos, cuando éstas exhiben conductas procrastinadoras. En el trabajo de Foster y Frikters (2010), los estudiantes reconocen que su nivel de esfuerzo en una tarea se ve influenciado por los esfuerzos que perciben en sus compañeros, con el consiguiente impacto sobre las conductas procrastinadoras.

A pesar de la amplitud de trabajos de investigación que se han venido realizando en las últimas décadas acerca de la procrastinación académica, todavía puede afirmarse que hay una falta de conocimiento acerca de las razones por las que los estudiantes procrastinan (Visser, Korthagen & Schonenboom (2018). También es un hecho que la investigación sobre los motivos para procrastinar se ve limitada por el instrumento empleado para evaluar la procrastinación general y académica, siendo pocos los que contienen un abanico amplio de motivos subyacentes a este tipo de conductas. Además, las técnicas de análisis empleadas no favorecen la categorización o discriminación de los distintos tipos de procrastinadores. Como mencionan Grunschel, Patrzek y Fries (2013), los análisis normalmente realizados en el área están centrados en las variables, analizando las relaciones entre ellas en lugar de clasificar a los individuos en grupos homogéneos según sus motivaciones. En consecuencia, la investigación sobre la procrastinación académica ha puesto el énfasis sobre la relación entre las características de los individuos y la frecuencia o intensidad de sus conductas procrastinadoras, dejando al margen el análisis de tipologías de alumnado procrastinador. Saliendo al paso de esta situación, el presente estudio se ha centrado en la caracterización de los tipos de estudiantes procrastinadores atendiendo a los motivos que les llevan a procrastinar.

Método

Metodológicamente, el trabajo adopta un diseño no experimental o *ex post facto*, a través de métodos de encuesta, con carácter transversal y basado en la comparación de grupos.

Objetivos

En este trabajo nos hemos planteado como objetivo analizar los motivos por los que el alumnado universitario procrastina sus tareas académicas, como punto de partida para establecer una tipología de alumnado en función de sus razones para procrastinar. Además, pretendemos caracterizar a los diferentes tipos de procrastinadores partiendo de rasgos personales y académicos comúnmente considerados en la investigación sobre la procrastinación académica.

Población y Muestra

Teniendo como marco la población estudiantil universitaria, la muestra empleada la constituyen 433 estudiantes de la Universidad de Cádiz, seleccionados a través de muestreo no probabilístico y atendiendo a criterios de accesibilidad. Un 79.0% de la muestra son mujeres, siendo el 21.0% restante hombres. Las edades oscilaban entre los 18 y 51 años, con una media de 21.57 años (D.T: 3,99). Los participantes realizaban en el curso 2017-18 estudios de grado en Educación Infantil (17.6%), Educación Primaria (44.9%) y Psicología (37.5%).

Variables e Instrumentos

Los datos sobre motivos para procrastinar se han obtenido mediante la escala *Procrastination Assessment Scale-Students* (PASS), desarrollada por Solomon y Rothblum (1984). Consta de 44 ítems divididos en dos secciones. Para medir los motivos utilizamos la versión adaptada al español por Garzón y Gil (2017), y concretamente la segunda sección del instrumento, formada por 26 ítems sobre las razones cognitivo-conductuales que llevan al estudiante a procrastinar. Al diseñar la PASS, Solomon y Rothblum (1984) plantearon una situación de procrastinación, consistente en el retraso al entregar un trabajo final de curso, y propusieron trece posibles razones para explicar esta conducta en los estudiantes, haciendo corresponder a cada una de ellas dos ítems. Las respuestas se expresan mediante una escala de cinco puntos, desde *no refleja mis motivos en absoluto* (1) hasta *los refleja perfectamente* (5). La puntuación en los trece motivos para procrastinar se tomó como suma de las obtenidas en los dos ítems correspondientes. Tras realizar un análisis factorial exploratorio (AFE), Solomon y Rothblum (1984) solo consideraron dos de los siete factores obtenidos: uno que agrupó las razones de ansiedad, perfeccionismo y baja autoconfianza, y otro que agrupó las razones de aversión a la tarea y pereza. El resto de las razones aparecieron agrupadas en factores con autovalores menores o iguales a 1.50 y fueron descartados por las autoras. En su trabajo, no aportaron valores de la fiabilidad del instrumento; con los datos del presente estudio se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0.86.

Con la intención de retener la totalidad de los motivos expresados en la PASS, hemos utilizado los datos obtenidos en el presente estudio para llevar a cabo un AFE mediante componentes principales, con rotación varimax. Previamente, se comprobó que la matriz de correlaciones era adecuada, con $KMO=0.807$ y $p<0.001$ en el test de esfericidad de Barlett. Los motivos quedaron agrupados en tres factores que explican un 54.29% de la varianza total (ver saturaciones en Tabla 1). Las mayores saturaciones en el primer factor corresponden a los motivos ansiedad, perfeccionismo y poca autoconfianza, que fueron agrupados por Solomon y Rothblum (1984) en el factor miedo al fracaso. A estos se unen la dificultad para tomar decisiones, para expresarlas o mantenerlas y el miedo al éxito, motivos todos ellos que indican inseguridad. Hemos denominado a este primer factor "temor e inseguridad". El segundo factor incluye los motivos relacionados con el rechazo a la tarea y la pereza, que constituían el segundo de los factores considerados por Solomon y Rothblum (1984), añadiéndose la inadecuada gestión del tiempo y la no aceptación del control por parte de otros. Este factor representa motivos referidos a una

“inadecuada respuesta a las exigencias de la tarea”. Por último, en el tercer factor están presentes la excitación que suscita el riesgo de que se cumpla el tiempo límite para la tarea, la influencia de los pares y la necesidad de obtener ayuda de otros. Se trata de un factor motivacional relativo a “búsqueda de excitación y dependencia de otros”.

Tabla 1

Saturaciones de los motivos para procrastinar en los tres factores motivacionales tras la rotación varimax

Motivos para procrastinar	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Ansiedad ante la evaluación	.795		
Perfeccionismo	.763		
Poca autoconfianza	.607	.371	
Baja asertividad	.598		
Dificultad para tomar decisiones	.593		
Miedo al éxito	.584		.384
Tendencia a sentirse desbordado y pobre gestión del tiempo		.800	
Rebelión contra el control	.352	.727	
Aversión a la tarea		.686	
Pereza		.642	.431
Asunción de riesgos			.777
Influencia de pares		.432	.566
Dependencia y búsqueda de ayuda	.326		.537

Nota: Se han suprimido las saturaciones inferiores a .300

Junto a los motivos para procrastinar, se ha considerado un conjunto de variables personales y académicas, utilizadas para caracterizar al alumnado que difiere en sus motivos. Una de estas variables es la intensidad de procrastinación académica. Siguiendo la propuesta de Rothblum, Solomon y Murakami (1986) se midió a partir de dos ítems incluidos en la primera parte de la PASS que aluden a la demora en estudiar para exámenes hasta el último momento, recogiendo respectivamente con qué frecuencia se produce esta conducta y con qué frecuencia ello supone un problema. Ambos se responden con una escala de cinco puntos, que van desde *nunca* (1) hasta *siempre* (5), y la intensidad de procrastinación se obtiene como suma de los dos ítems, generando una escala de 2 a 10 puntos.

Otra variable utilizada es la autoeficacia académica, entendida como la percepción que tiene el individuo sobre su capacidad para llegar a actuar de manera exitosa en el ámbito académico. Se midió utilizando la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (EAPESA), desarrollada por Palenzuela (1983). Originalmente constaba de 10 ítems con una escala de respuesta de cuatro puntos (*nunca*, *algunas*

veces, bastantes veces y siempre), aunque su autor aconsejó la eliminación del ítem 9, lo que mejoraba las propiedades psicométricas del instrumento. Estudios posteriores (Domínguez et al., 2012; García et al., 2010) corroboran esta recomendación, confirman el carácter unidimensional y obtienen índices de fiabilidad entre 0.87 y 0.92. Con los datos del presente estudio, la fiabilidad medida por alfa de Cronbach asciende a 0.91. Las puntuaciones en autoeficacia académica se han obtenido como promedio de los ítems que componen la escala.

El resto de las variables utilizadas han sido medidas a través de un cuestionario diseñado al efecto. Además de los rasgos demográficos sexo y edad, el cuestionario recogía información sobre las siguientes variables:

Experiencia universitaria. Diferencia entre estudiantes de nuevo ingreso, que cursan el primer año de estudios, y estudiantes de cursos superiores.

- Dedicación a los estudios. Indica si los estudiantes desempeñan o no un trabajo remunerado simultáneamente a sus estudios.
- Planificación del trabajo académico. Recoge si los encuestados planifican su tiempo ofreciendo una escala de respuesta con cinco modalidades, desde *nunca* (1) hasta *siempre* (5).
- Rendimiento académico. A partir del autoinforme de los estudiantes sobre sus calificaciones en las materias cursadas durante el primer cuatrimestre del curso 2017-18, el rendimiento se obtuvo como promedio de dichas calificaciones (medido en una escala de 1 a 4).
- Autoconcepto como estudiante. La percepción sobre sí mismo se valoró al preguntar al alumnado cómo de buenos o malos estudiantes se consideran, ofreciendo una escala numérica desde 0 (*muy malo*) hasta 10 (*muy bueno*).

A excepción de los motivos para procrastinar, cuyo análisis será objeto del primer bloque de resultados, la tabla 2 recoge las variables implicadas en el estudio. Se presentan los estadísticos media y desviación típica, o bien porcentajes, dependiendo del nivel de medida.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para las variables utilizadas en la caracterización del alumnado

VARIABLES	CATEGORÍAS	DESCRIPTIVOS
Sexo	1=Mujer	79.0%
	2=Hombre	21.0%
Edad		M=21.57; DT=3.99
Experiencia universitaria	1=Primer curso	39.1 %
	2=Cursos superiores	60.9 %
Dedicación al estudio	1=Trabajo simultáneo	27.8 %
	2=Sin trabajo simultáneo	72.2 %

Planificación del tiempo (valores de 1 a 5)	M=3.55; DT=0.99
Intensidad de procrastinación (valores de 2 a 10)	M=6.78; DT=1.70
Rendimiento académico (valores de 1 a 4)	M=1.67; DT=0.65
Autoconcepto como estudiante (valores de 0 a 10)	M=7.11; DT=1.24
Autoeficacia académica (valores de 1 a 4)	M=2.86; DT=0.57

Nota: M= Media; DT= Desviación típica

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recogida de datos se solicitó colaboración a profesorado que impartía docencia en titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz. Al hacerlo, se procuró que en la muestra aceptante estuvieran representados estudiantes de diferentes titulaciones, tanto de primer curso como de cursos posteriores. La aplicación de los instrumentos tuvo lugar en marzo de 2018, dentro de las aulas, empleando aproximadamente quince minutos. Los estudiantes participaron de manera voluntaria, y se les garantizó anonimato y confidencialidad de sus respuestas.

El análisis de datos se ha iniciado con una descripción de los motivos para procrastinar, basada en medias y desviaciones típicas para los trece motivos contemplados. Utilizando las puntuaciones factoriales en los tres factores motivacionales, calculadas mediante el método de regresión, se ha realizado un análisis de conglomerados mediante el que se clasifica al alumnado, generando una tipología según sus motivaciones. Conforme a la naturaleza cuantitativa de las variables, se tomó la distancia euclídea al cuadrado como medida de similitud entre individuos, y se utilizó el método de Ward como procedimiento de agregación. Finalmente se han caracterizado los tipos de alumnado resultantes, recurriendo a diferentes técnicas. En el caso de variables medidas a nivel de intervalo, se aplica el análisis de la varianza, comparando las medias alcanzadas en los grupos de estudiantes identificados. Previamente se comprobó la homoscedasticidad de varianzas a través de la prueba de Levene, manteniéndose la hipótesis nula de igualdad de varianzas para estas variables cuando se fija un nivel de significación $\alpha=.05$, con la única excepción de la variable edad, para la cual la hipótesis se mantiene con $\alpha=.01$. Para las variables a nivel nominal, el contraste se ha basado en el estadístico chi-cuadrado. En todos los análisis se empleó el programa SPSS 24.

Resultados

Motivos del alumnado para procrastinar

De acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla 3, entre las mayores puntuaciones medias alcanzadas por los motivos para demorar la entrega de un trabajo final se encuentran la pereza (5.85), junto a sentirse desbordado por la tarea y manejar pobremente el tiempo (6.86). Las razones más importantes de la procrastinación habría que buscarlas, por tanto, en una falta de esfuerzo por parte del estudiante y en una mala gestión del tiempo. Ambos constituyen aspectos vinculados a una inadecuada forma

de responder a las tareas académicas. En este factor motivacional se incluyen también dos motivos que se encuentran entre los más destacados: la aversión a la tarea (5.79) y la rebelión ante el control (5.45). Estos implican una reacción de rechazo a realizar un trabajo que requiere esfuerzo, o a tener que hacerlo por indicación de otra persona y dentro de un plazo fijado.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos correspondientes a los motivos del alumnado para procrastinar

Motivos para procrastinar	Media	Desviación típica
<i>Factor temor e inseguridad</i>		
Ansiedad ante la evaluación	6.10	2.37
Perfeccionismo	5.61	2.24
Poca autoconfianza	5.11	2.13
Baja asertividad	4.33	1.89
Dificultad para tomar decisiones	5.68	1.54
Miedo al éxito	2.99	1.42
<i>Factor inadecuada respuesta a las exigencias de la tarea</i>		
Tendencia a sentirse desbordado y pobre gestión del tiempo	6.86	1.84
Rebelión contra el control	5.45	1.79
Aversión a la tarea	5.79	2.16
Pereza	5.85	2.17
<i>Factor búsqueda de excitación y dependencia de otros</i>		
Asunción de riesgos	2.93	1.69
Influencia de pares	4.12	1.68
Dependencia y búsqueda de ayuda	5.31	1.83

Nota: La escala de puntuaciones en cada motivo comprende valores de 2 a 10

Algo menos de peso tienen los motivos que se enmarcan en el factor temor e inseguridad, destacando la ansiedad ante la evaluación (6.10), la dificultad para tomar decisiones (5.68) y el perfeccionismo (5.61). Por tanto, la preocupación por las calificaciones que puedan obtenerse, la indecisión a la hora de concretar el trabajo y el temor de no ver satisfechas unas elevadas expectativas que el propio estudiante se habría fijado son motivos que en cierta medida llevan a procrastinar.

Finalmente, las razones menos relevantes al justificar la procrastinación tienen que ver con la búsqueda de excitación y la dependencia de otros. En este bloque se incluyen dos de los tres motivos que menos reflejan la posición de los estudiantes. Concretamente,

la asunción de riesgos (2.93) y la influencia de pares (4.12). De acuerdo con ello, el deseo de sentir la presión de que el tiempo se acaba y asumir el reto de realizar la tarea en el último momento es algo que no mueve al alumnado a procrastinar. Y tampoco es frecuente que las tareas se demoren por esperar a que otros compañeros también las realicen o por anteponer otras actividades cediendo a la presión de los amigos.

Tipología de estudiantes en función de sus motivos para procrastinar

La obtención de una tipología de estudiantes se ha basado en el análisis de conglomerados. A partir de las puntuaciones factoriales en los tres factores bajo los que se agrupan los motivos para procrastinar (temor e inseguridad, inadecuada respuesta a las exigencias de la tarea, y búsqueda de excitación y dependencia de otros), se han calculado las distancias entre individuos, tomando como medida la distancia euclídea al cuadrado. La aplicación del método de Ward como procedimiento de agregación ha permitido obtener una clasificación jerárquica de los participantes. Tras el examen de esta, se ha optado por realizar una partición de la muestra en cuatro clases, logrando así un equilibrio óptimo entre la separación de las clases y la homogeneidad dentro de las mismas. Cada clase se corresponde con un tipo de alumnado con distintas motivaciones para procrastinar. Los cuatro tipos resultantes aparecen recogidos en la Tabla 4, donde se incluye su descripción a partir de las medias logradas en cada uno de los factores motivacionales. Al tratarse de puntuaciones factoriales, y por tanto de variables centradas y reducidas, el valor 0 puede tomarse como punto de corte para discriminar entre puntuaciones negativas, que representan menor puntuación en el factor, y puntuaciones positivas, que representan mayor puntuación.

Tabla 4

Medias para los factores motivacionales en cada tipo de estudiante

Factores motivacionales	Tipo 1 (n=97)	Tipo 2 (n=56)	Tipo 3 (n=144)	Tipo 4 (n=108)
<i>Miedo e inseguridad</i>	0.62	-0.15	0.36	-0.96
<i>Inadecuada respuesta a las exigencias de la tarea</i>	-0.92	-0.08	0.83	-0.24
<i>Búsqueda de excitación y dependencia de otros</i>	-0.16	1.70	-0.20	-0.47

Nota: Las puntuaciones factoriales se calcularon por el método de regresión.

El tipo 1 corresponde a alumnado para el que temor e inseguridad (Media=0.62) constituyen el principal motivo que explica su conducta procrastinadora, mientras que los otros dos grupos de motivaciones tienen menor peso. Los estudiantes incluidos en el tipo 2 alcanzan una puntuación media de 1.70 en el segundo factor y puntuaciones negativas en los restantes. Este alumnado destaca claramente por procrastinar en busca de la excitación que genera el riesgo de que se cumpla el tiempo límite para la tarea, y por depender de otras personas que le presten ayuda o simplemente sirvan como

referencia para sus conductas. Como ya se apuntó en el apartado anterior al describir los motivos para procrastinar, estas razones tienen poca relevancia entre el alumnado, lo que explica que en este tipo hayan quedado incluido únicamente 56 estudiantes. El tipo 3 se identifica con procrastinar por no ser capaz de dar una respuesta adecuada a las tareas que han de afrontarse (Media=0.83), debido a una falta de esfuerzo, una deficitaria gestión del tiempo o el rechazo a la propia tarea, a realizarla de manera impuesta y dentro de un plazo límite. Finalmente, el tipo 4 incluye estudiantes con puntuaciones negativas, y que por tanto se identifican poco con las razones para procrastinar, sin que puedan ser asociados a ninguna de estas razones en particular. De cara a posteriores análisis, retendremos la tipología de estudiantes que representan los tipos 1 a 3, los cuales quedan asociados a cada uno de los tres factores motivacionales.

Rasgos asociados a los diferentes tipos de alumnado procrastinador

La caracterización de los tres tipos de alumnado procrastinador, identificados a partir de sus razones para procrastinar, se ha basado en la comparación de los valores alcanzados en cada uno de esos tipos por una serie de variables personales y académicas. En la tabla 5 se presentan los resultados de estas comparaciones, basadas en el análisis de la varianza y la prueba de chi-cuadrado.

Tabla 5

Contraste de rasgos personales y académicas entre los tres tipos de alumnado

Variables		Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	χ^2	p
		%	%	%		
Sexo	Mujer	85.6	71.4	83.3	5.20	.074
	Hombre	14.4	28.6	16.7		
Experiencia universitaria	Primer curso	53.6	33.9	33.3	11.01	.004
	Cursos superiores	46.4	66.1	66.7		
Dedicación al estudio	Trabajo simultáneo	19.6	26.8	25.7	1.50	.472
	Sin trabajo simult.	80.4	73.2	74.3		

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	F	p
	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Edad	20.60 (3.99)	21.32 (2.85)	21.86 (3.62)	3.53	.031
Planificación del tiempo	3.74 (0.87)	3.38 (1.05)	3.42 (1.04)	3.72	.025
Intensidad de procrastinación	6.23 (1.62)	7.49 (1.35)	7.16 (1.66)	14.41	.000

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	F	p
	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Rendimiento académico	1.60 (0.66)	1.59 (0.64)	1.66 (0.61)	0.44	.645
Autoconcepto como estudiante	7.32 (1.09)	7.09 (1.10)	6.76 (1.36)	6.27	.002
Autoeficacia académica	2.85 (0.60)	3.01 (0.53)	2.68 (0.55)	7.31	.001

Los rasgos que más diferencian a los tres tipos de alumnado son la intensidad con que procrastinan ($p=.000$), la autoeficacia académica ($p=.001$), el autoconcepto como estudiante (.002) y la experiencia universitaria ($p=.004$). En menor medida resultan significativas ($p<.05$) las diferencias en función de la planificación de tiempo y la edad. En función de estos resultados, entre los procrastinadores por temor e inseguridad (tipo 1) se encuentra el alumnado con menos experiencia. Concretamente, entre ellos hay más alumnado de nuevo ingreso (53.6% en este grupo frente al 33.9% y 33.3% en los dos restantes grupos), consecuentemente más joven (media=20.60 años), aunque planifica su tiempo de trabajo (media=3.74), presenta menor intensidad de procrastinación (media=6.23) y posee un elevado autoconcepto como estudiante (media=7.32). El perfil de quienes procrastinan por responder inadecuadamente a las exigencias de las tareas planteadas (tipo 2) se concreta en un estudiante que presenta mayor intensidad de procrastinación (media=7.49) y que planifica menos el tiempo (media=3.38), aunque con más experiencia en la universidad (el 66.1% en segundo curso o posteriores) y, probablemente por ello, con una mayor confianza en su capacidad para realizar las tareas académicas (media de 3.01 en autoeficacia). Finalmente, los estudiantes que demoran su trabajo porque buscan la excitación y dependen de otros para afrontar sus tareas (tipo 3) presentan como rasgos característicos los niveles más bajos de autoconcepto y autoeficacia académica (medias de 6.76 y 2.68 respectivamente). Se trata de estudiantes con mayor edad (media=21.86 años) y experiencia universitaria (66.7% en cursos superiores a primero de carrera).

No han resultado significativas ($\alpha=.05$) las diferencias entre los tres tipos de estudiantes en lo que respecta a sexo, rendimiento académico y realización de algún trabajo remunerado al tiempo que estudian.

Discusión y conclusiones

El primer objetivo de este trabajo es describir los motivos por los que procrastina el alumnado universitario. Los resultados obtenidos sitúan en primera línea la falta de una adecuada gestión del tiempo, la ansiedad ante la evaluación y la pereza. No en vano la procrastinación puede ser entendida como un fallo en la autorregulación del individuo (Pychyl & Flett, 2012; Rozental & Carlbring, 2014), asociada por tanto

a dificultades para gestionar el tiempo. En lo que respecta a la ansiedad ante la evaluación, es decir el temor del estudiante a que se evalúe su nivel de competencia o desempeño y a las consecuencias negativas que puedan derivarse de ello, se trata de un tópico ampliamente tratado en la literatura, y de manera especial cuando se concreta en la ansiedad ante pruebas y exámenes (Álvarez, Aguilar & Lorenzo, 2012; Constantin, English & Mazmanian, 2018). En el caso de entrega de trabajos finales, a los que se asignará una calificación que puede ser decisiva para la superación o no de una asignatura, no resulta extraño que la ansiedad ante la evaluación derive en conductas de evitación de la tarea y de demora, constituyendo uno de los principales motivos para procrastinar. Junto a la mala gestión del tiempo y a la ansiedad, entre los motivos más frecuentes, se encuentra la falta de disposición del alumnado para esforzarse ante tareas académicas tales como la realización de un trabajo final de curso.

Tratando de salir al paso de estas razones para la demora, la intervención dirigida a reducir las conductas procrastinadoras habría de incluir planes de desarrollo de las habilidades de gestión del tiempo como mecanismo preventivo más eficaz (Chen, 2011; Häfner, Oberst & Stock, 2014). Existen técnicas, tanto presenciales como virtuales, individuales o grupales, que se vienen mostrando exitosas para la disminución de la procrastinación académica. Por ejemplo, se han usado técnicas para el aumento de la flexibilidad mental Glick y Orsillo (2015); e intervenciones cognitivo-conductuales que fortalecen la autorregulación, tales como el establecimiento de rutinas y calendarios, la exposición a los eventos que generan ansiedad y llevan al estudiante a procrastinar o el manejo de las creencias irracionales, entre otras (Rozental et al., 2014). Este tipo de intervenciones ha logrado efectos positivos en cuanto a reducción de la procrastinación, que permanecen estables en el tiempo (Van Eerden & Kingsieck, 2018). En contextos académicos, el entrenamiento en habilidades para la gestión del tiempo no solo conlleva la disminución de la procrastinación y la mejora del rendimiento, sino que también produce una reducción en la ansiedad de los estudiantes, mejora la salud mental y física, mejora el manejo de las relaciones sociales y recreativas, y en general, conduce a una mejora de la calidad de vida de los estudiantes (Kaya et al., 2012).

Por otra parte, la sobrecarga de tareas exigidas simultáneamente al alumnado universitario limita el tiempo disponible para su realización, lo que supone un problema añadido a la mala gestión temporal. En este sentido, las instituciones universitarias han de insistir en mecanismos de coordinación que permitan distribuir en el tiempo las tareas requeridas al alumnado en las diferentes asignaturas que conforman un curso académico, evitando la concentración de trabajos en un período corto y racionalizando los plazos de entrega. A la mejora en la gestión del tiempo se añadiría la necesidad de aminorar la ansiedad ante la evaluación, para lo que se han propuesto terapias psicológicas e intervenciones educativas dirigidas a los estudiantes, basadas en el entrenamiento en las habilidades necesarias para preparar y afrontar las tareas implicadas (Huntley, Young, Jha & Fisher, 2016). En lo que respecta a la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado, la reducción de la ansiedad podría verse favorecida por la clarificación de los sistemas de evaluación, de tal manera que los estudiantes conozcan con detalle cuáles son los criterios de evaluación y calificación. El tercero de los motivos, la pereza, debe sus-

citar una reflexión sobre los valores de esfuerzo y trabajo, que han de desarrollarse entre el alumnado desde las etapas educativas más tempranas, y sobre la necesidad de hacer atractivas, interesantes y útiles las tareas propuestas, convirtiéndolas en tareas auténticas, conectadas con futuros desempeños profesionales y académicos, con las que se consiga captar el interés de los estudiantes y lograr su motivación e implicación en las mismas.

En relación con el segundo de los objetivos planteados, se ha conseguido diferenciar al menos tres tipos de estudiantes en función de sus razones para procrastinar. Estos se identifican con quienes responden inadecuadamente a las exigencias que plantean las tareas académicas, quienes sienten temor o inseguridad, y quienes buscan la excitación o se ven influidos por compañeros y amigos. Un cuarto grupo, con importante representación entre el alumnado, no se identifica de manera clara con las razones para procrastinar aquí consideradas. Los rasgos personales y académicos asociados a cada tipo han llevado a señalar perfiles de estudiantes adscritos a estas motivaciones. La intervención orientadora dirigida a evitar problemas de procrastinación puede preventivamente dirigirse a sujetos que se ajustan a los perfiles señalados, con especial atención a quienes procrastinan por inadecuada respuesta a las exigencias de la tarea, que constituyen el colectivo más numeroso. Además, la identificación del tipo de estudiantes procrastinadores permitiría una intervención diferenciada, adaptada para dar respuesta a los motivos que en cada caso llevan a procrastinar.

Al caracterizar a los tipos de alumnado según sus motivaciones, el rendimiento académico no ha resultado ser un rasgo diferenciador. El meta-análisis llevado a cabo por Kim y Seo (2015) concluyó que existe una relación negativa entre procrastinación y rendimiento. A partir de nuestros resultados, podemos añadir que la relación entre rendimiento y procrastinación no habría de verse alterada por los motivos que llevan a procrastinar. Del mismo modo, aunque la literatura ha señalado que el alumnado que simultanea sus estudios con el desempeño de un trabajo remunerado podría ser menos procrastinador (Forbus, Newbold & Mehta, 2010), la simultaneidad de los estudios con un trabajo no supone un factor diferenciador entre quienes señalan distintos motivos para procrastinar.

El trabajo que aquí hemos presentado puede suponer una aportación relevante en el estudio de la procrastinación académica, al abordar el análisis de las razones para procrastinar, tema sobre el que recientemente se ha señalado un déficit de conocimiento (Visser, Korthagen & Schonenboom, 2018). Además, nos hemos centrado en los individuos y en su clasificación en grupos homogéneos en función de sus motivaciones, como reclamaban Grunschel, Patrzek y Fries. (2013). Como limitaciones podemos señalar el carácter no probabilístico de la muestra, que impide la generalización de resultados a la totalidad de alumnado universitario, y las limitaciones propias de los procedimientos de autoinforme, sujetos al sesgo derivado de la subjetividad o de una posible falta de sinceridad por parte de quienes responden. Líneas futuras de investigación podrían dirigirse a valorar la consistencia de los perfiles de estudiantes aquí caracterizados cuando se trabaja con muestras de otros contextos geográficos o de otras áreas de enseñanza universitaria. Una vía interesante sería la exploración de otros motivos para procrastinar, dado que en el presente estudio se ha identificado un grupo de estudiantes que no se ve reflejado en las motivaciones propuestas.

Además, dada la importancia de una mala gestión del tiempo como principal motivo para procrastinar, la implementación y evaluación de programas orientados a mejorar la gestión del tiempo, con el fin de comprobar sus efectos en términos de reducción de las conductas procrastinadoras en el alumnado universitario, se configura como otro interesante campo de trabajo.

Referencias

- Ackerman, D.S. y Gross, B.L. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13. doi:10.1177/0273475304273842
- Álvarez, J., Aguilar, J.M. y Lorenzo, J.J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354.
- Chen, P. (2011). Guiding College students to develop academic self-regulatory skills. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(9), 29-33. doi:10.19030/tlc.v8i9.5642
- Chun, A.H. y Choi, J.N. (2010) Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264, doi:10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Clariana, M. (2013). Personalidad, Procrastinación y Conducta Deshonesta en Alumnado de distintos Grados Universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 451-472. doi:10.14204/ejrep.30.13030
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. y Cladellas, R. (2012). Procrastinación y engaño académico desde la Secundaria hasta la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.
- Constantin, K., English, M.M. y Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 15-27. doi:10.1007/s10942-017-0271-5
- Corkin, D.M., Yu, S.L. y Lindt, S.F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.005
- Day, V., Mensink, D. y O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134. doi:10.1080/10790195.2000.10850090
- Domínguez, S., Villegas, G. Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología- Universidad Católica San Pablo*, 2(1), 27-39.
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108. doi:10.11600/1692715x.1115080812
- Ferrari, J., Mason, C. y Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28-36.

- Forbus, P., Newbold, J. y Mehta, S. (2010). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, 15(2), 67-71.
- Foster, G. y Fritjers, P. (2010). Students' beliefs about peer effects. *Economic Letters*, 108(3), 260-263. doi:10.1016/j.econlet.2010.05.020
- García, J.M., Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., Ruiz, C., Díaz, Á, Pérez, E. y Martínez, M.C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74. doi:10.30552/ejep.v3i1.51
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en español de la prueba Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 43(1), 149-163. doi:10.21865/RIDEP43_149
- Glick, D. y Orsillo, S. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400-409. doi:10.1037/xge0000050
- Grunschel, C., Patrzek, J. y Fries, S. (2013). Exploring the Reasons and Consequences of Academic Procrastination: An Interview Study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. doi:10.1007/s10212-012-0143-4
- Häfner, A., Oberst, V. y Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: an experimental intervention study. *Educational Studies*, 40(3), 352-360. doi:10.1080/03055698.2014.899487
- Hen, M. y Goroshit, M. (2018). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 1-8. doi:10.1007/s12144-017-9777-3
- Huntley, C.D., Young, B., Jha, V. y Fisher, P.L. (2016). The efficacy of interventions for test anxiety in university students: A protocol for asystematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 77, 92-98. doi:10.1016/j.ijer.2016.03.001
- Kaya, H., Kaya, N., Palloş, A. Ö. y Küçük, L. (2012). Assessing time-management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey. *Nurse Education in Practice*, 12(5), 284-288. doi:10.1016/j.nepr.2012.06.002
- Kim, K.R. y Seo, E.H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038
- Klingsieck, K.B., Grund, A., Schmid, S. y Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397-412. doi:10.1353/csd.2013.0060
- Krause, K. y Freund, A.M. (2014). Delay or procrastination – A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 63, 75-80. doi:10.1016/j.paid.2014.01.050
- Kroese, F., and de Ridder, D. (2016). Health behaviour procrastination: a novel reasoned route towards self-regulatory failure. *Health psychology review*, 10(3), 313-325. doi:10.1080/17437199.2015.1116019

- Martinčeková, L. y Enright, R. D. (2018). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: exploring the mediating role of affect. *Current Psychology*, 1-10. doi:10.1007/s12144-018-9926-3
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219.
- Pychyl, T.A. y Flett, G.L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 203-212. doi:10.1007/s10942-012-0149-5
- Rothblum, E., Solomon, L. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. doi:10.1037/0022-0167.33.4.387
- Rozental, A. y Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502. doi:10.4236/psych.2014.513160
- Rozental, A., Forsström, D., Nilsson, S., Rizzo, A. y Carlbring, P. (2014) Group versus Internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 1(2), 84-89. doi:10.1016/j.invent.2014.05.005
- Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Education Psychology*, 99(1), 12-25. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12
- Sirois, F. y Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248. doi:10.1007/s10942-012-0151-y
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Stead, R., Shanahan, M. y Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180. doi:10.1016/j.paid.2010.03.028
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. y Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. doi:10.1002/per.1851
- Steel, P. y Klingsieck, K. (2015). Procrastination. In J. D. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 2nd Edition (pp. 73-78). Oxford: Elsevier.
- Steel, P. y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi:10.1111/ap.12173
- Van Eerden, W. y Kingsieck, K.B. (2018), Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85. doi:10.1016/j.edu-rev.2018.09.002

- Visser, L., Korthagen, F.A.J. y Schoonenboom, J. (2018) Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology*, 9(808). doi:10.3389/fpsyg.2018.00808
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S. y Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-114. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.005
- Zarick, L. y Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow the logic of procrastination. *College Teaching*. 57(4), 211-215. doi:10.1080/87567550903218687

Fecha de recepción: 5 de octubre de 2018.

Fecha de revisión: 16 de octubre de 2018.

Fecha de aceptación: 21 de febrero de 2019.

Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos

Misconduct of Spanish university students in evaluations: An assessment of its severity and proposals for sanctions from an experts' panel

Jaume Sureda-Negre, Antoni Cerdà-Navarro, Aina Calvo-Sastre y Rubén Comas-Forgas
Universitat de les Illes Balears

Resumen

Este trabajo se centra en el fraude en las evaluaciones por parte del alumnado universitario español y su reglamentación por parte de las universidades como dispositivo para combatirlo. A partir del análisis de la literatura y la consulta a un panel de expertos mediante la administración de un cuestionario en dos rondas se identifican los principales comportamientos fraudulentos en las evaluaciones. Posteriormente, a partir de las opiniones de los expertos se determina, por una parte, el nivel de gravedad de cada uno de los comportamientos fraudulentos y, por otra, el tipo de sanciones aplicables según su gravedad. El análisis del grado de concordancia de los expertos en torno a estas cuestiones sugiere que, si bien hay algunos elementos que presentan un consenso significativo, continúan habiendo importantes divergencias en algunos criterios fundamentales a la hora de valorar y sancionar los comportamientos fraudulentos del alumnado en las evaluaciones. Los resultados ofrecidos pueden ser de utilidad para la elaboración y desarrollo de políticas educativas contra la deshonestidad académica basadas en dispositivos normativos.
Palabras clave: enseñanza superior; engaño; política educativa; plagio.

Abstract

This paper focuses on fraud detection in assessment tests taken by Spanish university students and its consequent regulation in university contexts as a device to combat it. Building on an analysis of the existing literature and a consultation of a panel of experts through a questionnaire in two rounds, the main areas of fraudulent behaviour are identified. Based on the experts' opinion, the severity of each fraudulent act and the subsequent sanction to be applied are determined thereafter. The degree of congruence on the experts' response suggests that, despite significant consensus on some elements, there continue to be important divergences in some fundamental criteria when assessing and punishing the fraudulent behaviour of students in evaluations. The results offered can be useful for the development and implementation of educational policies against academic dishonesty based on regulatory devices.

Keywords: higher education; cheating; educational policy; plagiarism.

Introducción

Aunque la rectitud, probidad, honestidad y equidad (entre otros valores) constituyen principios básicos de la vida universitaria, son numerosas las evidencias que ponen de manifiesto cómo las prácticas corruptas están muy presentes en las instituciones de enseñanza superior (Chapman & Lindner, 2016; Denisova-Schmidt, 2017; Hallak & Poisson, 2007; Heyneman, Kathryn, Anderson & Muraliyeva, 2008; Mohamedbhai, 2016; Osipian 2007; Sweeney, Despota & Lindner, 2013).

Una de las manifestaciones más extendidas de la deshonestidad académica por parte del alumnado universitario consiste en las diversas formas de engaño en los procesos de evaluación: exámenes, trabajos, tesis, etc. El fraude académico en los procesos de evaluación –una de las principales formas de corrupción junto a la malversación, el soborno, la extorsión y el favoritismo– puede definirse como “any prescribed action taken in connection with an examination or test that attempts to gain unfair advantage” (Hallak & Poisson, 2007, p.231). La prevalencia de este fenómeno ha sido ampliamente documentada en muchos países (Curtis & Clare, 2017; Ercegovac & Richardson, 2004; ETINED, 2018; Haswell, Jubb & Wearing, 1999; Hu & Lei, 2015; Ma, McCabe & Liu, 2013), también en España (Comas & Sureda, 2016; Comas, Sureda, Casero & Morey, 2011; Foltynnek, 2013).

Combatir la deshonestidad en las evaluaciones constituye un reto para las instituciones de enseñanza superior. Para ello han puesto en marcha dispositivos que, partiendo de la premisa de un necesario enfoque holístico (Macdonald & Carroll, 2006), se pueden clasificar en tres categorías: los formativos; los de detección y, finalmente, los normativos o reguladores (Comas, 2009).

Los dispositivos formativos se concretan en servicios, actividades y recursos (cursos, seminarios, tutoriales, folletos, “writing centres”, etc.) orientados a que el alumnado adquiera las competencias y los conocimientos que contribuyan a no incurrir en este tipo de prácticas deshonestas (Belter & du Pré, 2009; Estow, Lawrence & Adams, 2011). Por otra parte, los dispositivos de detección son herramientas tecnológicas utilizadas para detectar, principalmente, los casos de plagio (Kumar & Tripathi, 2017; Ledwith & Risquez, 2008; Youmans, 2011). Finalmente, los mecanismos normativos

consisten en disposiciones reguladoras en las que se señalan los tipos de conductas deshonestas, así como las sanciones aplicables si se incurre en ellas (Sureda, Reynés & Comas, 2016).

Este trabajo se focaliza en los dispositivos normativos de las universidades españolas. Cabe remarcar que España, donde la prevalencia de la deshonestidad es alta (Comas et al., 2011; Comas, Sureda & Salva, 2010), es uno de los países europeos en los que el alumnado universitario recibe menos formación sobre la práctica deshonestas más extendida: el plagio (Foltynek, 2013); un país en el que las normativas universitarias sobre el tema son escasas y poco precisas (Sureda et al., 2016), y en el que la presencia de estas cuestiones en documentos como las guías docentes es exigua (Cebrian-Robles, Raposo-Rivas & Sarmiento-Campos, 2016).

Reglamentación contra el fraude académico en España

Las normativas a favor de la honestidad en las evaluaciones han sido escasamente desarrolladas en España (Sureda et al., 2016), pudiéndose clasificar en dos categorías: *las generales y las específicas de cada centro*. Entre las generales destaca el Real Decreto 1791/2010 por el que se aprobó el “Estatuto del Estudiante Universitario” (2010, diciembre 30) y que regula las obligaciones y derechos de los estudiantes. En el *artículo 13* se especifican los deberes del alumnado, señalándose que los estudiantes deberán “Abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación, en los trabajos que se realicen o en documentos oficiales de la universidad”. Por otra parte –y como única referencia a posibles medidas para evitar el fraude en las evaluaciones– en el artículo 25 se establece que “en cualquier momento de las pruebas de evaluación, el profesor podrá requerir la identificación de los estudiantes asistentes”. En otro *artículo*, el 63, se reseña que “la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad” deberán presidir las actuaciones de los universitarios.

Conviene saber que, hasta el momento, no existe una norma general de régimen disciplinario para el alumnado universitario español promulgada con posterioridad a la Constitución de 1978, con lo que sigue vigente el *Reglamento de disciplina académica* (1954, octubre 12) aprobado por decreto de 8 de septiembre de 1954. En todo caso la aplicación de este Reglamento tiene que hacerse a la luz de la Constitución y han de entenderse derogados tácitamente aquellos aspectos que la contradicen.

En este contexto, y al amparo de las previsiones de la Ley Orgánica 6/2001 (2001, diciembre, 21), concretamente del artículo 2 en el que se reconoce a las universidades la facultad de elaborar normas de régimen interno, y del artículo 46 que señala que “Los Estatutos y normas de organización y funcionamiento desarrollarán los derechos y los deberes de los estudiantes, así como los mecanismos para su garantía”, al amparo de estas previsiones las Universidades españolas van reglamentado el tema del fraude con diversos tipos de normas para su alumnado.

El análisis de las normas propias de las universidades españolas (Sureda et al., 2016) han puesto de manifiesto un tratamiento superficial de la deshonestidad y una gran disparidad a la hora de establecer sanciones. Este contexto pone de manifiesto la pertinencia de obtener conocimientos que faciliten que las universidades español-

las puedan elaborar y aplicar unos reglamentos que, juntamente con dispositivos formativos y de detección, contribuyan a la promoción de la integridad académica en el contexto universitario.

Objetivos

La finalidad de este trabajo consiste en obtener conocimientos que faciliten la puesta en marcha de dispositivos normativos para luchar contra el fraude en las evaluaciones por parte del alumnado universitario español. La consecución de esta finalidad se aborda contestando a tres cuestiones:

- 1) ¿Cuáles son las principales conductas fraudulentas en las evaluaciones del alumnado?
- 2) ¿Cuál es el nivel de gravedad de cada uno de estos comportamientos fraudulentos?
- 3) ¿Qué sanciones habría que aplicar a las faltas según su nivel de gravedad?

Método

Para dar respuesta a las cuestiones planteadas se optó por la consulta mediante cuestionario on-line a un panel de expertos formado por miembros de tres colectivos: *presidentes o secretarios de los consejos sociales de las universidades españolas; miembros de la Asociación Española de Derecho Universitario (AEDUN) y profesores universitarios con experiencia de gestión académica.*

El panel quedó constituido por 62 personas cuyas características se señalan en los cuadros 1, 2 y 3.

Cuadro 1

Categoría profesional de los participantes.

Categoría Profesional	N	Porcentaje
Catedrático Universidad	14	22,6%
Titular Universidad	26	41,9%
Contratado Doctor	10	16,1%
Ayudante doctor	1	1,6%
Asociado	2	3,2%
Técnico Superior	1	1,6%
Total Válidos	54	87,1%
No Contesta	8	12,9%
Total	62	100%

Cuadro 2

Cargo académico de los participantes.

Cargo académico	N	Porcentaje
Rector	1	1,6%
Vice rector	3	4,8%
Presidente Consejo Social	1	1,6%
Secretario Consejo Social	6	9,7%
Decano	2	3,2%
Vicedecano	2	3,2%
Servicios Jurídicos	6	9,7%
Secretario departamento	1	1,6%
Secretario general	1	1,6%
Vicesecretario general	1	1,6%
Total Válidos	24	38,7%
No Contesta	38	61,3%
Total	62	100%

Cuadro 3

Área de conocimiento de los participantes

Área de conocimiento	N	Porcentaje
Ciencias Sociales y Jurídicas	37	59,7%
Ingenierías y Arquitectura	11	17,7%
Ciencias de la Salud	4	6,5%
Ciencias	3	4,8%
Artes y Humanidades	3	4,8%
PAS	3	4,8%
Total Válidos	61	98,4%
No Contesta	1	1,6%
Total	62	100%

Cuestionario y procedimiento

El cuestionario utilizado se diseñó a partir del análisis bibliográfico de la literatura focalizada en la integridad académica y el fraude del alumnado español en las evaluaciones (Comas, 2009; Comas et al. 2010, Comas et al., 2011; Comas & Sureda, 2016; Foltynnek, 2013; Teixeira & Rocha, 2006). De acuerdo con los resultados de este análisis se identificaron 29 *comportamientos fraudulentos* y 10 *tipos de sanciones aplicables*.

Respecto a los *comportamientos*, el cuestionario contemplaba dos preguntas. La primera constaba de 29 ítems con los comportamientos fraudulentos del alumnado en las evaluaciones localizados en la literatura (tabla 1). Los participantes tenían que valorar la gravedad de cada comportamiento. La segunda era una pregunta abierta que permitía a los participantes señalar otras acciones fraudulentas. Con las respuestas se obtuvo un inventario de 12 nuevos comportamientos (tabla 2) que fueron valorados por los participantes en una segunda consulta. Cabe señalar que en esta segunda ronda solo respondieron 29 de los 62 participantes iniciales.

Respecto a las *sanciones aplicables ante comportamientos fraudulentos*, el cuestionario contemplaba tres preguntas: 1) una para faltas consideradas leves (tabla 3), 2) una para faltas consideradas graves (tabla 4); y 3) otra para faltas consideradas muy graves (tabla 5). En cada una de estas preguntas, se proponían 10 ítems con los mismos tipos de sanciones. Los participantes debían señalar, para cada ítem, si estaban en: a) desacuerdo; b) ni acuerdo ni desacuerdo; o c) de acuerdo.

Estrategia de análisis

Para analizar el grado de acuerdo entre expertos respecto a una serie de ítems de naturaleza categórica nominal se han utilizado tres indicadores diferentes pero complementarios. El primero de ellos son las *tablas de frecuencias* de las preguntas, que permiten observar las distribuciones así como las categorías que acumulan mayor porcentaje de respuestas. En segundo lugar, se calculó el *% of overall agreement* de los expertos respecto a cada ítem y respecto al total de los ítems de cada pregunta. Algunos autores, como Jakobsson & Westergren (2005), señalan que se trata de una medida insuficiente debido a que no se incluye el acuerdo esperado por el azar. Por eso, y en tercer lugar, se calculó el *free-marginal multirater Kappa* como medida de la fuerza de la concordancia entre los expertos tanto para cada ítem como para el total de los ítems de cada pregunta.

El *free-marginal multirater Kappa* (Randolph, 2008; Warrens, 2010), con la variación de la fórmula de Gwet (2010), es una medida de concordancia ajustada al azar, útil cuando se tienen múltiples evaluadores y múltiples categorías nominales. Se trata de una alternativa al *fixed-marginal multirater Kappa* de Fleiss (1971), que resulta más pertinente cuando los expertos están obligados a asignar un número de casos a cada categoría (Brennan & Prediger, 1981), cosa que no ocurría en nuestro estudio.

En cuanto a las interpretaciones del índice de Kappa destaca la de Fleiss (1981) que señala que los valores muestran una fuerza de la concordancia *regular* entre 0.40-0.60, *buen*a entre 0.61-0.75 y *excelente* para los valores superiores a 0.75. Por su parte, Altman (1991) propone una clasificación más amplia de la interpretación donde Kappa

señalaría una fuerza de la concordancia *pobre* para valores <0.20 , *débil* entre 0.21-0.40, *moderada* entre 0.41-0.60, *bueno* entre 0.61-0.80 y *muy bueno* entre 0.81-1. Siguiendo esta clasificación se han considerado comportamientos con un consenso aceptable aquellos que presentaban un índice de Kappa de Fleiss superior a 0,40, lo que coincide con las categorías “regular” de Fleis y “moderado” de Altman.

Resultados

En relación a la pregunta ¿Cuáles son las principales conductas fraudulentas en las evaluaciones del alumnado?

Se han identificado 41 comportamientos fraudulentos por parte del alumnado en las evaluaciones: 29 obtenidos del análisis de la literatura (tabla 1) y 12 aportados por el panel de expertos (tabla 2).

Tabla 1.

Nivel de gravedad otorgado a una serie de acciones fraudulentas en las evaluaciones.

	NO ES FALTA	FALTA LEVE	FALTA GRAVE	FALTA MUY GRAVE	TOTAL	% Consenso General	Free-marginal Kappa
p2_6. Suplantar la identidad de otra persona en una prueba de evaluación	0 0,0%	1 1,6%	3 4,8%	58 93,5%	62 100%	87,57%	0,83
p2_11. Sustraer las pruebas o exámenes, manipularlos y cambiarlos por otros	0 0,0%	0 0,0%	6 9,7%	56 90,3%	62 100%	82,23%	0,76
p2_9. Sustraer los enunciados de un examen u otro tipo de pruebas de evaluación antes de su realización	0 0,0%	0 0,0%	8 12,9%	54 87,1%	62 100%	77,15%	0,70
p2_7. Presentar como propio un examen realizado por otro alumno	0 0,0%	1 1,6%	7 11,3%	54 87,1%	62 100%	76,78%	0,69
p2_5. Copiar en un examen presencial a través de dispositivos tecnológicos (teléfonos, pinganillos, etc.)	0 0,0%	1 1,6%	14 22,6%	47 75,8%	62 100%	61,98%	0,49
p2_24. Presentar como propio un trabajo de otro alumno (atribuirse la realización de trabajos ajenos)	0 0,0%	3 4,8%	15 24,2%	44 71,0%	62 100%	57,74%	0,41
p2_26. Presentar como propio un trabajo “comprado”	0 0,0%	4 6,5%	16 25,8%	42 67,7%	62 100%	52,19%	0,36
p2_10. Sustraer exámenes u otros tipos de pruebas de evaluación una vez realizados	2 3,2%	5 8,1%	14 22,6%	41 66,1%	62 100%	48,76%	0,32

	NO ES FALTA	FALTA LEVE	FALTA GRAVE	FALTA MUY GRAVE	TOTAL	% Consenso General	Free-marginal Kappa
p2_29. Entregar un trabajo que presenta más de un 50% de fragmentos plagiados	0 0,0%	4 6,5%	19 30,6%	39 62,9%	62 100%	48,55%	0,31
p2_3. Copiar durante un examen presencial de apuntes, libros o materiales no autorizados	1 1,6%	3 4,8%	36 58,1%	22 35,5%	62 100%	45,69%	0,28
p2_25. Presentar como propio un trabajo que el alumno/a se ha descargado de un portal de internet (tipo El Rincón del Vago, monografías.com, patatabrava.com)	0 0,0%	5 8,1%	23 37,1%	34 54,8%	62 100%	43,57%	0,25
p2_2. Copiar en un examen presencial mediante "chuletas"	1 1,6%	5 8,1%	35 56,5%	21 33,9%	62 100%	43,10%	0,24
p2_20. Incluir datos falsos en un trabajo	1 1,6%	9 14,5%	16 25,8%	36 58,1%	62 100%	41,57%	0,22
p2_4. Copiar de otro estudiante en un examen	0 0,0%	8 12,9%	34 54,8%	20 32,3%	62 100%	41,20%	0,22
p2_1. Comunicarse, por cualquier medio, con un compañero que esté dentro o fuera del aula durante la realización de exámenes presenciales con el fin de obtener información/ ayuda para contestar las preguntas de la prueba	1 1,6%	7 11,3%	25 40,3%	29 46,8%	62 100%	38,45%	0,18
p2_28. Entregar un trabajo que presenta entre un 25% y un 50% de fragmentos plagiados	0 0,0%	11 17,7%	32 51,6%	19 30,6%	62 100%	38,18%	0,18
p2_15. Citar de forma incorrecta	26 41,9%	28 45,2%	8 12,9%	0 0,0%	62 100%	38,66%	0,18
p2_8. Colaborar, encubrir o favorecer la copia durante un examen	3 4,8%	15 24,2%	34 54,8%	10 16,1%	62 100%	37,76%	0,17
p2_13. Presentar un trabajo con copia literal de textos sin citar su procedencia	3 4,8%	10 16,1%	34 54,8%	15 24,2%	62 100%	37,76%	0,17
p2_27. Entregar un trabajo que presenta menos de un 25% de fragmentos plagiados	4 6,5%	31 50,0%	19 30,6%	8 12,9%	62 100%	35,43%	0,14
p2_18. Inventarse las citas y/o las referencias bibliográficas	2 3,2%	10 16,1%	23 37,1%	27 43,5%	62 100%	34,37%	0,12
p2_14. Presentar un trabajo con citas indirectas (paráfrasis) sin citar las fuentes	8 12,9%	20 32,3%	29 46,8%	5 8,1%	62 100%	33,53%	0,11

	NO ES FALTA	FALTA LEVE	FALTA GRAVE	FALTA MUY GRAVE	TOTAL	% Consenso General	Free-marginal Kappa
p2_21. Menospreciar el aporte de una persona en el trabajo	5 8,1%	19 30,6%	29 46,8%	9 14,5%	62 100%	32,95%	0,11
p2_12. No poner en conocimiento del profesorado casos conocidos de fraude cometidos por otros alumnos	20 32,3%	27 43,5%	13 21,0%	2 3,2%	62 100%	32,79%	0,10
p2_22. Exagerar el aporte de una persona en un trabajo con el objetivo de que el profesor crea que es de autoría compartida	5 8,1%	24 38,7%	25 40,3%	8 12,9%	62 100%	32,47%	0,10
p2_17. Falsificar datos de las referencias bibliográficas	1 1,6%	15 24,2%	22 35,5%	24 38,7%	62 100%	32,36%	0,10
p2_23. Presentar un trabajo propio ya evaluado en otra asignatura o en otro curso	5 8,1%	9 14,5%	26 41,9%	22 35,5%	62 100%	31,84%	0,09
p2_19. Suprimir datos relevantes en un trabajo	8 12,9%	17 27,4%	22 35,5%	15 24,2%	62 100%	26,44%	0,02
p2_16. No incluir las referencias bibliográficas de los documentos utilizados	17 27,4%	24 38,7%	17 27,4%	4 6,5%	62 100%	29,30%	0,01
TOTAL ÍTEMS						45,46%	0,27

95% Intervalo de confianza [0,19; 0,35]

Tabla 2

Nivel de gravedad otorgado a una serie de acciones deshonestas en las evaluaciones. Ítems propuestos por los participantes

	NO ES FALTA	FALTA LEVE	FALTA GRAVE	FALTA MUY GRAVE	TOTAL	% Consenso General	Free-marginal Kappa
3.3. Acceder por cualquier medio a la base de datos de las calificaciones y modificar las notas/actas.	0 0,0%	0 0,0%	1 3,4%	28 96,6%	29 100%	93,10%	0,91
3.10. Falsificación documental de documentos que pueden suponer convalidar un examen o una prueba.	0 0,0%	0 0,0%	2 6,9%	27 93,1%	29 100%	86,70%	0,82
3.11. Usurpar identidad online de un compañero.	0 0,0%	0 0,0%	3 10,3%	26 89,7%	29 100%	80,79%	0,74
3.6. Aparentar que el profesor ha perdido el examen cuando en realidad no lo entregó.	1 3,4%	1 3,4%	7 24,1%	20 69,0%	29 100%	51,97%	0,36

	NO ES FALTA	FALTA LEVE	FALTA GRAVE	FALTA MUY GRAVE	TOTAL	% Consenso General	Free-marginal Kappa
3.4. Simular que se ha realizado una prueba de evaluación cuando en realidad no se ha hecho.	0 0,0%	1 3,4%	9 31,0%	19 65,5%	29 100%	50,99%	0,35
3.5. Modificar una evaluación durante la revisión.	2 6,9%	0 0,0%	8 27,6%	19 65,5%	29 100%	49,26%	0,32
3.8. Incluir a un compañero en un trabajo en cuya elaboración no ha participado.	1 3,4%	6 20,7%	19 65,5%	3 10,3%	29 100%	46,55%	0,29
3.12. Negar los hechos de fraude cuando son "in fraganti".	2 6,9%	2 6,9%	12 41,4%	13 44,8%	29 100%	35,96%	0,15
3.7. No seguir la instrucción de un profesor de desprenderse de dispositivos electrónicos durante una prueba de evaluación.	1 3,4%	4 13,8%	14 48,3%	10 34,5%	29 100%	34,98%	0,13
3.1. Hostigar a un compañero para que se deje copiar (en al aula o fuera).	1 3,4%	4 13,8%	12 41,4%	12 41,4%	29 100%	33,99%	0,12
3.9. Presentar como propias prácticas oficiales realizadas en academias privadas.	2 6,9%	5 17,2%	15 51,7%	7 24,1%	29 100%	33,74%	0,12
3.2. Sacar, por cualquier medio, el enunciado de un examen fuera del aula cuando el profesor lo había prohibido.	0 0,0%	8 27,6%	10 34,5%	11 37,9%	29 100%	31,53%	0,09
TOTAL ÍTEMS						52,46%	0,37

95% Intervalo de confianza [0,20, 0,53]

En relación a la pregunta ¿Cuál es el nivel de gravedad de cada uno de estos comportamientos fraudulentos?

Por lo que respecta a la valoración de los 29 comportamientos fraudulentos contemplados en el cuestionario y obtenidos del análisis de la literatura (tabla 1), de forma global se observa un 45,46% de consenso general entre jueces y una fuerza de la concordancia más bien débil ($K=0.27$).

Analizando individualmente los indicadores de los ítems, se observa que: 1 ítem presenta una concordancia muy buena o excelente (87,57% de consenso general y $K=0.83$); 3 ítems presentan una concordancia buena (más del 76% de consenso general y Kappas superiores a 0.68); 2 ítems presentan una concordancia moderada o regular (más del 57% de consenso general y Kappas superiores a 0.40); 8 ítems presentan una concordancia débil (menos del 53% de consenso general y Kappas menores de 0.37); y los 15 ítems restantes presentan una concordancia pobre (menos del 39% de consenso general y Kappas menores de 0.19).

Respecto a la clasificación de los 12 comportamientos fraudulentos aportados por los expertos durante la primera ronda (tabla 2), de forma global se observa un 52% de consenso general y una fuerza de la concordancia entre jueces débil ($K=0.37$).

Analizando individualmente los indicadores de los ítems se observa que: 2 ítems presentan una concordancia muy buena o excelente (más del 86% de consenso general y kappas superiores a 0.81); 1 ítem presenta una concordancia buena (80,79% de consenso general y Kappa=0.74); 4 ítems presentan una concordancia débil (entre 51,97% y el 46,55% de consenso general y un Kappas menores de 0.37); y los 5 ítems restantes presentan una concordancia pobre (menos del 40% de consenso general y Kappas menores de 0.2).

Clasificación de los comportamientos fraudulentos.

A partir de los resultados obtenidos, tan solo 9 de los 41 comportamientos fraudulentos analizados se clasificaron como “muy graves” con una concordancia moderada o superior entre los expertos, es decir, con un índice de Kappa de Fleiss mayor que 0,40 (cuadro 4).

Por el contrario, el resto de los 32 comportamientos fraudulentos analizados presentaban una concordancia débil o pobre (Kappa de Fleiss < 0,40), por lo que no se pudieron clasificar en ninguna categoría. No obstante, vale la pena señalar que, en la mayoría de casos, las divergencias a la hora de clasificar los comportamientos se encontraban entre las categorías grave y muy grave (ver tablas 1 y 2).

Cuadro 4

Acciones fraudulentas consideradas muy graves (Kappa de Fleiss > 0,40)

Contemplados en el cuestionario
Suplantar la identidad de otra persona en una prueba de evaluación.
Sustraer las pruebas o exámenes, manipularlos y cambiarlos por otros.
Sustraer los enunciados de un examen u otro tipo de pruebas de evaluación antes de su realización.
Presentar como propio un examen realizado por otro alumno.
Copiar en un examen presencial a través de dispositivos tecnológicos (teléfonos, pinganillos, etc.).
Presentar como propio un trabajo de otro alumno (atribuirse la realización de trabajos ajenos).
Aportados por el panel de expertos
Acceder por cualquier medio a la base de datos de las calificaciones y modificar las notas/actas.
Falsificación documental (ejemplos: certificados de nivel de idioma, certificados de notas, etc.) de documentos que pueden suponer convalidar un examen o una prueba.
Usurpar identidad online de un compañero.

En relación a la pregunta ¿Qué sanciones habría que aplicar a las faltas según su nivel de gravedad?

Sanciones para faltas consideradas leves (tabla 3).

Respecto a las sanciones aplicables a las faltas consideradas leves, de forma general se observa un 56,65% de consenso general entre jueces del 56,65% y una fuerza de la concordancia entre jueces débil ($K=0,35$). 2 ítems presentan una concordancia buena (más del 73% de consenso general y Kappas superiores a 0.60); 1 ítem presenta una concordancia moderada (71,23% de consenso general y Kappa=0.57); 4 ítems presentan una concordancia débil (menos del 60% de consenso general y Kappas por debajo de 0.4); y 3 ítems presentan una concordancia pobre (Menos del 50% de consenso general y Kappas inferiores a 0.2).

Las sanciones con un nivel de concordancia entre los expertos aceptable (Kappa de Fleiss $> 0,40$) fueron tres: a) “p5_a_9. Expulsión de la universidad” ($K=0,69$); b) “p5_a_4. Suspender todas las asignaturas matriculadas en este año académico” ($K=,61$); y c) “p5_a_8. Prohibición temporal de acceso a la universidad” ($K=0,57$). No obstante, en las tres sanciones, el consenso se situaba en la categoría de respuesta “en desacuerdo”. Es decir, el consenso de los expertos estaba en considerar estas tres sanciones como excesivas para aplicarlas ante faltas leves.

Por otro lado, la sanción con mayor grado de concordancia entre los expertos para aplicarse ante faltas leves fue la “Amonestación verbal”, con un porcentaje de respuesta del 69,35% pero con una concordancia débil ($K=0,29$).

Tabla 3.

Sanciones aplicables a faltas consideradas leves.

	Desacuerdo	Neutralidad	Consenso	Total	% Consenso general	Free-marginal Kappa
Expulsión de la universidad ante faltas leves	55 88,71%	3 4,84%	4 6,45%	62 100%	79,01%	0,69
Suspender todas las asignaturas matriculadas en este año académico ante faltas leves	53 85,48%	4 6,45%	5 8,06%	62 100%	73,72%	0,61
Prohibición temporal de acceso a la universidad ante faltas leves	52 83,87%	4 6,45%	6 9,68%	62 100%	71,23%	0,57
Revisar evaluaciones anteriores ante faltas leves	47 75,81%	9 14,52%	6 9,68%	62 100%	59,86%	0,40
Pérdida renovación de becas o ayudas propias de la universidad ante faltas leves	46 74,19%	9 14,52%	7 11,29%	62 100%	57,75%	0,37
Pérdida de derechos de gratuidad de créditos ante faltas leves	44 70,97%	8 12,90%	10 16,13%	62 100%	53,89%	0,31
Amonestación verbal ante faltas leves	12 19,35%	7 11,29%	43 69,35%	62 100%	52,35%	0,29
Suspender la asignatura en este año académico ante faltas leves	39 62,90%	12 19,35%	11 17,74%	62 100%	45,58%	0,18

	Desacuerdo	Neutralidad	Consenso	Total	% Consenso general	Free-marginal Kappa
Pérdida de derecho del alumno/a infractor a ostentar ningún cargo de representación en la universidad ante faltas leves	31 50,00%	11 17,74%	20 32,26%	62 100%	37,55%	0,06
Suspender acto/prueba de evaluación ante faltas leves	25 40,32%	13 20,97%	24 38,71%	62 100%	34,58%	0,02
TOTAL ÍTEMS					56,65%	0,35

95% Intervalo de confianza [0,21, 0,49]

Sanciones para faltas consideradas graves (tabla 4).

En relación a las faltas graves se obtiene un 46,52% de consenso general entre jueces y una fuerza de concordancia entre jueces pobre (Kappa=0.20). 1 ítem presenta una concordancia buena (73,82% de consenso general y Kappa=0.61); 4 ítems presentan una concordancia débil (menos del 51% de consenso general y Kappas inferiores a 0.27); 5 ítems presentan una concordancia pobre (menos del 43% de consenso general y Kappas inferiores a 0.15).

La única sanción para faltas graves con un nivel suficiente de concordancia (Kappa de Fleiss > 0,40) fue: "p5_b_2. Suspender acto/prueba de evaluación" (K=0.61).

Las otras dos sanciones aplicables ante faltas graves con mayor porcentaje de respuesta fueron: a) "p5_b_7. Pérdida de derecho del alumno/a infractor a ostentar ningún cargo de representación en la universidad" con un porcentaje de respuesta del 67,74% pero una concordancia débil (K=0,26); y b) "p5_b_3. Suspender la asignatura en este año académico" con un porcentaje de respuesta del 66,13% pero una concordancia también débil (K=0,23).

Tabla 4

Sanciones aplicables a faltas consideradas graves

	Desacuerdo	Neutralidad	Consenso	Total	% Consenso General	Free-marginal Kappa
Suspender acto/prueba de evaluación ante faltas graves	3 4,84%	6 9,68%	53 85,48%	62 100%	73,82%	0,61
Pérdida de derecho del alumno/a infractor a ostentar ningún cargo de representación en la universidad ante faltas graves	13 20,97%	7 11,29%	42 67,74%	62 100%	50,77%	0,26
Expulsión de la universidad ante faltas graves	42 67,74%	7 11,29%	13 20,97%	62 100%	50,77%	0,26
Suspender la asignatura en este año académico ante faltas graves	8 12,90%	13 20,97%	41 66,13%	62 100%	48,97%	0,23

	Desacuerdo	Neutralidad	Consenso	Total	% Consenso General	Free-marginal Kappa
Prohibición temporal de acceso a la universidad ante faltas graves	40 64,52%	6 9,68%	16 25,81%	62 100%	48,39%	0,23
Suspender todas las asignaturas matriculadas en este año académico ante faltas graves	37 59,68%	11 17,74%	14 22,58%	62 100%	42,94%	0,14
Revisar evaluaciones anteriores ante faltas graves	35 56,45%	10 16,13%	17 27,42%	62 100%	41,04%	0,12
Amonestación verbal ante faltas graves	25 40,32%	8 12,90%	29 46,77%	62 100%	38,82%	0,08
Pérdida de derechos de gratuidad de créditos ante faltas graves	22 35,48%	12 19,35%	28 45,16%	62 100%	35,70%	0,04
Pérdida renovación de becas o ayudas propias de la universidad ante faltas graves	19 30,65%	16 25,81%	27 43,55%	62 100%	33,95%	0,01
TOTAL ÍTEMS					46,52%	0,20

95% Intervalo de confianza [0.09, 0.30]

Sanciones para faltas consideradas muy graves (tabla 5).

En relación a las faltas muy graves se observa un 53,84% de consenso general entre jueces y una fuerza de concordancia entre jueces débil (Kappa=0.31). 1 ítem presenta una concordancia muy buena o excelente (87,57% de consenso general y Kappa=0.81); 1 ítem presenta una concordancia buena (79,01% de consenso general y Kappa=0.69); 1 ítem presenta una concordancia moderada (64,20% de consenso general y Kappa=0.46); 2 ítems presentan una concordancia débil (menos del 55% de consenso general y Kappas inferiores a 0.32); el resto de los 5 ítems presentan una concordancia pobre (menos del 43% de consenso general y Kappas inferiores a 0.15).

Las sanciones para faltas consideradas muy graves con un nivel suficiente de concordancia entre expertos (Kappa de Fleiss > 0,40) fueron tres: a) "p5_c_2. Suspender acto/prueba de evaluación" (K=0,81); b) "p5_c_3. Suspender la asignatura en este año académico" (K=0,69); y c) "p5_c_7. Pérdida de derecho del alumno/a infractor a ostentar ningún cargo de representación en la universidad" (K=0,46).

Tabla 5

Sanciones aplicables a faltas consideradas muy graves

	Desacuerdo	Neutralidad	Consenso	Total	% Consenso General	Free-marginal Kappa
Suspender acto/prueba de evaluación ante faltas muy graves	3 4,84%	1 1,61%	58 93,55%	62 100%	87,57%	0,81

	Desacuerdo	Neutralidad	Consenso	Total	% Consenso General	Free-marginal Kappa
Suspender la asignatura en este año académico ante faltas muy graves	4 6,45%	3 4,84%	55 88,71%	62 100%	79,01%	0,69
Pérdida de derecho del alumno/a infractor a ostentar ningún cargo de representación en la universidad ante faltas muy graves	8 12,90%	5 8,06%	49 79,03%	62 100%	64,20%	0,46
Pérdida de derechos de gratuidad de créditos ante faltas muy graves	11 17,74%	7 11,29%	44 70,97%	62 100%	54,05%	0,31
Pérdida renovación de becas o ayudas propias de la universidad ante faltas muy graves	12 19,35%	7 11,29%	43 69,35%	62 100%	52,35%	0,29
Prohibición temporal de acceso a la universidad ante faltas muy graves	17 27,42%	9 14,52%	36 58,06%	62 100%	42,41%	0,14
Amonestación verbal ante faltas muy graves	29 46,77%	5 8,06%	28 45,16%	62 100%	41,99%	0,13
Expulsión de la universidad ante faltas muy graves	23 37,10%	7 11,29%	32 51,61%	62 100%	40,72%	0,11
Revisar evaluaciones anteriores ante faltas muy graves	27 43,55%	8 12,90%	27 43,55%	62 100%	38,60%	0,08
Suspender todas las asignaturas matriculadas en este año académico ante faltas muy graves	20 32,26%	11 17,74%	31 50,00%	62 100%	37,55%	0,06
TOTAL ÍTEMS					53,84%	0,31

95% Intervalo de confianza [0,14, 0,47]

Discusión y conclusiones

Las principales conclusiones de nuestro estudio son:

a) De forma global, los resultados obtenidos señalan que la fuerza de la concordancia entre los jueces en las cuestiones analizadas resultó pobre (Kappas globales inferiores a 0,37), lo que muestra la dificultad de establecer estrategias normativas consensuadas para combatir el fraude en las evaluaciones.

b) De los 41 comportamientos fraudulentos analizados, tan solo 9 se pudieron clasificar como muy graves con una concordancia entre expertos aceptable (Kappa de Fleiss > 0,40), mientras que los 32 comportamientos fraudulentos restantes presentaron un nivel de concordancia débil o pobre (Kappa de Fleiss < 0,40). Este hecho pone de manifiesto la dificultad de llegar a acuerdos, incluso entre personas con experiencia en ordenación y gestión académica, sobre cómo dimensionar la gravedad y repercusión de los comportamientos deshonestos en los que puede incurrir el alumnado; sobre todo en los casos menos extremos o percibidos como menos graves. Esta situación puede deberse a una falta de tradición en el abordaje de los comportamientos deshonestos del alumnado universitario en España y

un déficit de estudios y trabajos sobre la cuestión tal y como ya planteaba Comas (2009) hace una década. El escenario no parece haber mejorado sustancialmente desde entonces.

c) Respecto a las faltas leves, ninguna de las 10 sanciones propuestas presentó un nivel de concordancia entre expertos aceptable. Respecto a las sanciones aplicables a faltas graves, solo una resultó tener un nivel aceptable de concordancia entre expertos: "Suspender acto/prueba de evaluación". Respecto a las sanciones aplicables a faltas muy graves, tres de ellas resultaron tener un nivel aceptable de concordancia entre expertos: a) "Suspender acto/prueba de evaluación"; b) "Suspender la asignatura en este año académico"; y c) "Pérdida de derecho del alumno/a infractor a ostentar ningún cargo de representación en la universidad".

d) Si bien de forma global la fuerza de la concordancia entre jueces es baja, algunos ítems analizados sí que mostraron, individualmente, grados elevados de acuerdo entre los expertos. No obstante, vale la pena señalar que los consensos más elevados se obtuvieron tanto en la clasificación de comportamientos como "muy graves" como en las sanciones aplicables a faltas "muy graves", lo que sugiere que las dificultades para alcanzar consensos y las disparidades en los criterios son mayores a la hora de establecer las diferencias entre conductas fraudulentas leves y graves, así como para discernir si una conducta es grave o muy grave, y en las sanciones aplicables en estas situaciones.

Los resultados del presente trabajo pueden ser útiles a la hora de encarar el fraude y la deshonestidad en las evaluaciones en las aulas universitarias españolas a partir de dispositivos normativos. A este respecto, existen evidencias de que con una reglamentación con previsión de sanciones ante conductas probadas de fraude académico se disminuye la comisión de este tipo de actos por parte del alumnado. Es más, cuanto más estricta es la reglamentación menos comisión de prácticas contra la integridad académica se producen (Erzegovac & Richardson, 2004; McCabe & Trevino, 1993; McCabe, Trevino & Butterfield, 1999; LoSchiavo & Shatz, 2011; Turner & Beemsterboer, 2008). Ahora bien –y de ahí la necesidad de abordar el tema desde una perspectiva holística-, la simple existencia de reglamentos no garantiza una mayor honestidad; para que tengan efecto, estos reglamentos deben ser conocidos, tanto por el profesorado como por el alumnado, y, sobre todo, no ser *papel mojado*: deben ser aplicados (Comas, 2009; McCabe, Butterfield & Trevino 2003; Tatum & Schwartz, 2017; Tornos, 2010; Turner & Beemsterboer, 2008). Con el cumplimiento de estas tres condiciones (reglamentos estrictos + conocimiento de los mismos por parte de los actores implicados + aplicación de los mismos), la literatura existente sugiere que se produce una disminución de las prácticas académicas deshonestas (Konheim-Kalkstein, Stellmack, & Shilkey, 2008; LoSchiavo & Shatz, 2011). Ahora bien, la aproximación holística al fenómeno, a tenor de los resultados del presente estudio, parece hartamente compleja en nuestro país. Si ya parece difícil alcanzar acuerdos entre responsables de la gestión académica para establecer parámetros de gravedad a las conductas deshonestas cometidas por el alumnado y a las sanciones a aplicar; qué sucedería si se intentaran alcanzar posiciones de consenso tomando como referentes también las opiniones del profesorado sin responsabilidades de gestión y, sobretodo, el punto de vista del alumnado. Sea como fuere, entendemos que es necesario introducir la cuestión de la integridad académica en la agenda de las universidades españolas con el objetivo de generar masa crítica a partir de la cual diseñar estrategias, planes y medidas de actuación. En nuestra opinión, se debe alentar a los administradores y responsables

de la gestión académica a que examinen sus prácticas institucionales en busca de factores que puedan contribuir a las malas praxis del alumnado en un esfuerzo por desarrollar normas y estrategias para ayudar a prevenir las malas conductas, que socavan la integridad y los valores básicos de las instituciones académicas.

Referencias

- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Nueva York: Chapman and Hall.
- Belter, R.W. y du Pré, A. (2009). A Strategy to Reduce Plagiarism in an Undergraduate Course. *Teaching of Psychology*, 36(4), 257-261. doi:10.1080/00986280903173165
- Brennan, R. L. y Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 3(41), 687-699. doi:10.1177/001316448104100307
- Cebrian-Robles, V., Raposo-Rivas, M. y Sarmiento-Campos, J.A. (2016). ¿Ética o prácticas deshonestas? El plagio en las titulaciones de Educación. *Revista de Educación*, 374, 161-182.
- Chapman, D.W. y Lindner, S. (2016). Degrees of integrity: the threat of corruption in higher education. *Studies in Higher Education*, 41(2), 247-268. doi:10.1080/03075079.2014.927854
- Comas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario* [tesis doctoral no publicada] Universidad de las Islas Baleares, España.
- Comas, R. y Sureda, J. (2016). Prevalencia y capacidad de reconocimiento del plagio académico entre el alumnado del área de economía. *El profesional de la información (EPI)*, 25(4), 616-622. doi:10.3145/epi.2016.jul.11
- Comas, R., Sureda, J. y Salva, F. (2010). Academic plagiarism prevalence among Spanish undergraduate students: an exploratory analysis. *Biochemia Medica*. 20 (3), 301-306. doi:10.11613/bm.2010.038
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A. y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos* 37(1) 2007-225. doi:10.4067/s0718-07052011000100011
- Curtis, G.J. y Clare, J. (2017). How Prevalent is Contract Cheating and to What Extent are Students Repeat Offenders? *Journal of Academic Ethics*, 15(2) 115-124. doi:10.1007/s10805-017-9278-x
- Decreto de 8 de septiembre de 1954 por el que se aprueba el Reglamento de disciplina académica de los Centros oficiales de Enseñanza Superior y de Enseñanza Técnica, dependientes del Ministerio de Educación Nacional. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid 12/10/1954, núm. 285. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1954-17807>
- Denisova-Schmidt, E. (2017). *The Challenges of Academic Integrity in Higher Education: Current Trends and Prospects*. Boston: The Boston College Center for International Higher Education.
- Ercegovac, Z. y Richardson, J.V (2004). Academic Dishonesty, Plagiarism Includes, in the Digital Age: A literature review. *College & Research Libraries*, 65(4) 301-318. doi:10.5860/crl.65.4.301

- Estow, S., Lawrence, E. K. y Adams, K. A. (2011). Practice makes perfect: Improving students' skills in understanding and avoiding plagiarism with a themed methods course. *Teaching of psychology*, 38(4), 255-258. doi:10.1177/0098628311421323
- ETINED (2018). *South-East European Project on Policies for Academic Integrity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de: <https://bit.ly/2FBxxwX>
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382. doi:10.1037/h0031619
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. Hoboken: Wiley.
- Foltynek, T. (2013). *Plagiarism Policies in Spain*. Full Report. IPPHEAE Project. Recuperado de: <https://bit.ly/2Rv5ary>
- Gwet, K.L. (2010). *Handbook of interrater reliability*. Gaithersburg, MD: Advanced Analytics.
- Hallak, J. y Poisson, M. (2007). *Corrupt schools, corrupt universities: What can be done?* París: International Institute for Educational Planning.
- Haswell, S., Jubb, P. y Wearing, B. (1999). Accounting students and cheating: A comparative study for Australia, South Africa and the UK. *Teaching Business Ethics*, 3, 211-239.
- Heyneman, S., Kathryn, P., Anderson, H. y Muraliyeva, N. (2008). The cost of corruption in higher education. *Comparative Education Review*, 52(1), 1-25. doi:10.1086/524367
- Hu, G. y Lei, J. (2015). Chinese University Students' Perceptions of Plagiarism. *Ethics and Behavior*, 25(3), 233-255. doi:10.1080/10508422.2014.923313
- Jakobsson, U. y Westergren, A. (2005). Statistical methods for assessing agreement for ordinal data. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 19(4), 427-431. doi:10.1111/j.1471-6712.2005.00368.x
- Konheim-Kalkstein, Y. L., Stellmack, M. A. y Shilkey, M. L. (2008). Comparison of Honor Code and Non-Honor Code Classrooms at a Non-Honor Code University. *Journal of College and Character*, 9(3). doi:10.2202/1940-1639.1115
- Kumar, R. y Tripathi, R.C. (2017). An Analysis of the Impact of Introducing the Plagiarism Detection System in an Institute of Higher Education. *Journal of Information & Knowledge Management*, 16(2). doi:10.1142/s0219649217500113
- Ledwith, A. y Risquez, A. (2008). Using anti-plagiarism software to promote academic honesty in the context of peer reviewed assignments. *Studies in Higher Education*, 33(4), 371-384. doi:10.1080/03075070802211562
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 24-12-2001 núm. 307. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>
- LoSchiavo, F. M. y Shatz, M. A. (2011). The impact of an honor code on cheating in online courses. *MERLOT Journal of online Learning and Teaching*, 7(2), 179-184. Recuperado de: http://jolt.merlot.org/vol7no2/loschiavo_0611.pdf
- Ma, Y., McCabe, D.L. y Liu, R. (2013). Students' Academic Cheating in Chinese Universities: Prevalence, Influencing Factors, and Proposed Action. *Journal of Academic Ethics*, 11(3), 169-184. doi:10.1007/s10805-013-9186-7
- Macdonald, R. y Carroll, J. (2006). Plagiarism – A complex issue requiring a holistic institutional approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(2), 233-45. doi:10.1080/02602930500262536

- McCabe, D. L. Trevino, L.K. y Butterfield, L. (1999). Academic Integrity in Honor Code and Non-Honor Code Environments, *The Journal of Higher Education*, 70(2), 211-234. doi:10.2307/2649128
- McCabe, D. y Trevino, L. K. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538. doi:10.1080/00221546.1993.11778446
- Mohamedbhai, G. (2016). The Scourge of Fraud and Corruption in Higher Education. *International Higher Education*, 84, 12-14. doi:10.6017/ihe.2016.84.9111
- Osipian, A.L. (2007). Corruption in Higher Education: Conceptual approaches and measurement techniques. *Research in Comparative and International Education*, 2(4), 313-332. doi:10.2304/rcie.2007.2.4.313
- Randolph, J. J. (2008). *Online Kappa Calculator* [Computer software]. Recuperado de: <http://justus.randolph.name/kappa>.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid 31-12-2010, núm. 318 Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Sureda-Negre, J., Reynés-Vives, J. y Comas-Forgas, R. (2016). Reglamentación contra el fraude académico en las universidades española. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 31-44. doi:10.1016/j.resu.2016.03.002
- Sweeney, G., Despota, K. y Lindner, S. (Edit.) (2013). *Global corruption report: Education*. Transparency International. London: Routledge. Recuperado de: https://www.transparency.org/gcr_education
- Tatum, H. y Schwartz, B. M. (2017). Honor codes: Evidence based strategies for improving academic integrity. *Theory Into Practice*, 56(2), 129-135. doi:10.1080/00405841.2017.1308175
- Teixeira, A. y Rocha, M.F. (2006) Academic Cheating in Austria, Portugal, Romania and Spain: A Comparative Analysis, *Research in Comparative and International Education*, 1(3). doi:10.2304/rcie.2006.1.3.198
- Tornos, J. (2010) Reflexiones sobre el régimen disciplinario de los estudiantes universitarios. En: *CEDU XIII Encuentro de Defensores Universitarios y III Asamblea general ordinaria de la CEDU*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. pp. 55-59. Recuperado de: <https://bit.ly/2VQNSDL>
- Turner, S. P. y Beemsterboer, P. L. (2003). Enhancing academic integrity: formulating effective honor codes. *Journal of Dental Education*, 67(10), 1122-1129.
- Warrens, M.J. (2010). Inequalities between multi-rater kappas. *Advances in Data Analysis and Classification*, 4(4), 271-286. doi:10.1007/s11634-010-0073-4
- Youmans, R.J. (2011). Does the adoption of plagiarism-detection software in higher education reduce plagiarism? *Studies in Higher Education*, 36(7), 749-761. doi:10.1080/03075079.2010.523

Fecha de recepción: 16 de enero de 2019.

Fecha de revisión: 4 de febrero de 2019.

Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2019.

Análisis confirmatorio de la estructura factorial de la ansiedad hacia las matemáticas

Confirmatory factor analysis of mathematics anxiety

Vicente López-Chao*, Dorinda Mato-Vázquez** y Rocío Chao-Fernández**

* Universidad de la Laguna

**Universidade da Coruña

Resumen

Esta investigación replantea la estructura factorial de la ansiedad hacia las matemáticas propuesta por Mato-Vázquez (2006), a través del estudio de una muestra de 1220 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. El modelo de ecuaciones estructurales sugiere un modelo basado en cuatro escalas: “Ansiedad hacia la demostración del conocimiento matemático”, “Preocupación por la presencia inevitable de las matemáticas”, “Ansiedad hacia la acción matemática” y “Ansiedad hacia la actividad matemática en el entorno No formal”. Posteriormente, se ha analizado mediante análisis de regresión lineal múltiple (paso a paso), con el objetivo de predecir el rendimiento académico en matemáticas medido a través de la calificación del curso anterior. Los resultados muestran un mayor porcentaje de predicción en el curso más alto, lo que confirma la importancia de la ansiedad como variable predictora en el rendimiento y, por lo tanto, su influencia determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los resultados académicos adquiridos.

Palabras clave: matemáticas; ansiedad; rendimiento; alumnado.

Abstract

This paper rethinks the factorial structure of mathematics anxiety by Mato-Vázquez (2006), through the study of a sample of 1220 students of Compulsory Secondary Education. The structural equations' model suggests a four-scale format comprised of “Anxiety about the demonstration of mathematical knowledge”, “Worry about the inevitable presence of mathematics”, “Anxiety about mathematical action” and “Anxiety about mathematical activity in the Non-formal environment”. Subsequently, multiple linear regression analysis (step by step), with the objective of predicting academic performance in mathematics measured through the grade of the previous course. The results show a higher percentage of prediction in the higher course, which confirms the importance of anxiety as a predictor variable in performance and, therefore, its determinant influence in the teaching and learning process, as well as the academic results achieved.

Correspondencia: Vicente López-Chao, vlopezch@ull.edu.es. Escuela Politécnica Superior de Ingeniería. Avenida Ángel Guimerá Jorge, s/n. 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife (España).

demonstrating mathematical knowledge”, “Concern over mathematics’ presence”, “Anxiety about mathematical action” and “Anxiety about mathematical activity in non-formal contexts”. It has been examined through a multiple linear regression analysis (conducted step by step), with the aim of predicting the students’ academic performance in Mathematics courses, which has been measured by previous course grades. Results show a higher prediction percentage in the fourth year, confirming the extent to which anxiety as a predictor variable influences the students’ performance and, therefore, its determining impact on the teaching and learning process, as well as on the academic results acquired.

Keywords: mathematics; anxiety; academic performance; students.

Introducción

El número de trabajos que profundizan en la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas se ha incrementado en los últimos años. La razón principal la auguraba ya la National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) en el año 2003 al afirmar que la demanda de una buena preparación en esta área de conocimiento seguiría aumentando cada vez más, ya que saber Matemáticas es una necesidad en cualquier sociedad y, actualmente, se hacen inevitables en todos los ámbitos de la vida diaria.

Sorprende pues que los resultados académicos y las evaluaciones externas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2012) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012) muestren a los estudiantes españoles con una preparación deficiente en Matemáticas. Sin entrar a analizar el foco controvertible en el que se centran estos estudios, la realidad es que la puntuación de nuestro alumnado es inferior a la mayoría de los países de nuestro entorno.

Los motivos para tal escenario son varios, y aparte de que el alumnado no sabe utilizar lo aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana y las competencias en Matemáticas no están siendo parte esencial de esa preparación, parece evidente que existen muchos escolares, independientemente de la edad, curso, ámbitos, tipos de centro, nivel socioeconómico y familiar con sentimientos negativos hacia las Matemáticas (Mato-Vázquez, 2014).

A nivel general, Palacios, Arias y Arias (2014) y Caballero, Guerrero y Blanco (2014), entre otros, afirman que es de las asignaturas más odiadas del currículo, y la que produce en los escolares más desinterés, insatisfacción por el trabajo, falta de autoestima, insuficiente confianza en las propias destrezas, actitudes negativas hacia la escuela y escaso rendimiento matemático y científico. Y es que, los sentimientos negativos, casi siempre, van a la par de las bajas calificaciones; de la misma manera que los positivos influyen en el agrado y en un mayor éxito en la asignatura (Carrell, Page y West, 2010).

En esa línea, Gómez-Chacón (2010) corrobora que un buen número de estudiantes está convencido de que la asignatura “es difícil”, “no sirve para nada”, “no la entienden”, y otras opiniones generalizadas similares que se escuchan a diario en los centros educativos. Es tal el malestar que produce en algunas personas que pueden llegar a sentir angustia, náuseas, nervios y ansiedad durante toda su vida (Ashcraft, 2002; Hannula, 2012).

Uno de los principales estudiosos de la ansiedad hacia las matemáticas es McLeod (1992), quién entiende este constructo como un estado de ansiedad en respuesta a las

situaciones relacionadas con las Matemáticas, que se aprecia como una amenaza hacia la propia autoestima de la persona que la padece al enfrentarse a problemas matemáticos, operaciones numéricas o aritmética.

Desde la perspectiva de Yara (2009) y Khatoon y Mahmood (2010) las matemáticas suponen estrés, tensión y esfuerzo en el cuerpo y en la mente tanto en su vida cotidiana como académica, por lo que muchos alumnos se sienten enfermos cuando intentan hacer algo relacionado con ellas; empiezan a sudar y a temblar como reacción a la humillación pública, se sienten desesperados si no saben muy bien los temas o dejan algo sin terminar, y les hace sudar las manos, les revuelve el estómago y les produce dolor de cabeza.

Tal como ponen de manifiesto Casis, Rico y Castro (2017), la ansiedad hacia las Matemáticas puede tomar formas multidimensionales incluyendo, por ejemplo, aversión (un elemento de actitud), preocupación (un elemento cognitivo) y miedo (un elemento emocional), o puede ser un reflejo de otras actitudes más profundamente asentadas hacia las Matemáticas.

Por otra parte, el énfasis está en que altos niveles de ansiedad influye en el proceso cognitivo de las personas: la atención y la memoria se predisponen hacia la información que van a recibir, y la realización de las tareas cognitivas se ve alterada (Hannula, 2012); reducen, por lo tanto, la eficiencia en el aprendizaje, pues disminuyen la concentración con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar (Delgado, Inglés y García-Fernández, 2013). También interfiere en los procesos de pensamiento (Khezri, Lavasania, Malahmadia y Amania, 2010), disminuye la disciplina (Iriarte y Benavides, 2011), e impide que el individuo sea consciente del potencial que tiene (Belbase, 2013).

En muchas ocasiones, la ansiedad hacia las Matemáticas es un factor no intelectual en el sentido de que fue observado en estudiantes con gran capacidad, competentes y con un alto rendimiento en otras materias (Blanco, Guerrero y Caballero, 2013). Por lo que muchos alumnos prescinden de las carreras científicas que tengan esta asignatura (Galla y Wood, 2012); lo que supone serias consecuencias para las opciones educativas y elecciones profesionales, además de sentimientos negativos de culpa y vergüenza (Pérez-Tyteca, Monje y Castro, 2013). Es decir, condiciona su futuro (Bekdemir, 2010).

Entre los precursores se encuentran Richardson y Suinn (1972), que describen ciertas variables que pueden afectar a la ansiedad hacia las matemáticas: falta de confianza en las habilidades para resolver problemas difíciles, baja capacidad para aprenderlas, profesores que humillan a los alumnos, metodologías de enseñanza en las que solo hay una forma de resolver un problema, una única respuesta correcta, un profesor autoritario (Gómez-Chacón, 2009 en Gamboa Araya y Moreira-Mora, 2016), la cercanía para realizar un examen (Asikhia y Mohangi, 2015).

Los exámenes son, junto con las técnicas de estudio y los problemas emocionales, la causa más habitual de ansiedad para la mayoría de los escolares (Bekdemir, 2010). Muchos sujetos sufren angustia aguda antes y durante los exámenes, que se incrementa de manera significativa con la edad.

En términos generales, parece que muchos estudiantes se ponen nerviosos y experimentan de manera característica una gran tensión cuando se les llama para contestar preguntas, bien sea en público o ante las evaluaciones (Eden, Heine y Jacobs, 2013). Esto es debido, entre otros motivos a la falta de autoestima y vergüenza a la hora de reconocer que no se entiende un concepto (Hadfield y McNeil en Bekdemir, 2010).

En cualquier caso, se sabe que los alumnos van tomando conciencia de sus capacidades, motivación o frustración hacia las Matemáticas desde los primeros años, y que la ansiedad es mayor conforme avanzan los cursos (Broc Caveró, 2006). En esta misma línea apunta la contribución Ahmed, Minnaert, Kuyper y Werf (2012) quienes señalan que la influencia de experiencias matemáticas negativas en edades tempranas en la escolaridad del alumno es uno de los motivos de ansiedad.

De esta manera, podemos afirmar con investigadores como Gómez-Chacón, Op't Eynde y Corte (2006) que los resultados (calificaciones) no dependen sólo de factores intelectuales, sino que están, también, determinados por las perspectivas y experiencias de los alumnos y por la visión que ellos mismos tienen de sí como estudiantes de matemáticas.

Aunando en lo anterior, resulta pertinente mencionar que el papel que desempeñan los padres, el centro y el curso escolar en la dimensión afectiva de los estudiantes es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas; de hecho, irónicamente, la ansiedad se ve fortalecida en las aulas y en las familias, reforzada por una deficiente habilidad en la realización de actividades matemáticas e inversamente relacionada con actitudes positivas hacia ellas (Blanco, Guerrero y Caballero, 2013).

Por tanto, no deja de ser alarmante, que siendo las Matemáticas una de las asignaturas más importantes del currículo, es de las más temidas en todos los niveles escolares (Frenzel, Pekrun y Goetz, 2007) y la que tiene un rendimiento más deficiente (Bazán y Aparicio, 2006). Y, a medida que se asciende en los cursos escolares, el interés por la asignatura decrece, la utilidad de la materia de cara al futuro sufre un descenso, la competencia percibida para el aprendizaje y logro en las Matemáticas disminuye, surgen los sentimientos y emociones negativas y aumenta la ansiedad. Esto repercute significativamente en la poca implicación y en el menor esfuerzo personal que realiza el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Como consecuencia, el rendimiento baja y las Matemáticas se convierten en una de las materias más difíciles de enseñar y de aprender (Gresham, 2004; Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni y Bono, 2013).

Método

Objetivos

Los objetivos de esta investigación se centran en verificar la calidad de la escala "Ansiedad hacia las matemáticas" de Mato-Vázquez (2006) en sus cuatro factores "Ansiedad hacia la demostración de conocimientos matemáticos", "Preocupación ante la presencia inevitable de las matemáticas", "Ansiedad hacia la acción matemática" y "Ansiedad hacia la actividad matemática en entorno no formal", para posteriormente analizar el valor predictivo en el rendimiento académico (última calificación) teniendo en cuenta la variable curso de Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 3º y 4º).

Población y Muestra

Los datos para la realización de los análisis cuantitativos se han obtenido a partir de una encuesta realizada entre 1220 alumnos (48% chicos y 52% chicas), de cen-

tros educativos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (24.1% primero, 24.5% segundo, 26.1% tercero y 25.2% cuarto curso) en A Coruña (España), mediante un sistema de muestreo no probabilístico casual, lo que se justifica por las facilidades de acceso y la proximidad de los sujetos.

Se ha calculado el error de muestreo (a partir del supuesto de máxima indeterminación ($p=q=.50$)) con un margen de confianza de 95% para una población de 20000 alumnos matriculados en institutos que imparten la ESO en A Coruña, ha sido de 2.7%, para la muestra conjunta, y de un 4% para la muestra independiente de hombres y un 3.8% para la muestra independiente mujeres.

Instrumento

El instrumento empleado se basó en el diseñado por Mato-Vázquez (2006) con una fiabilidad Alpha de Cronbach de,9504 a partir de la Escala de Ansiedad hacia las Matemáticas (MARS), ideada por Richardson y Suinn en 1972 y aplicado a una muestra de 1.220 alumnos de ESO.

Para nuestro estudio, sometido a la revisión del grupo de expertos, se producen modificaciones y se obtiene un cuestionario de 13 afirmaciones, distribuidas en cuatro subescalas, que analizan la "Ansiedad hacia la demostración de conocimientos matemáticos" (ADCM, 6 ítems), "Preocupación ante la presencia inevitable de las matemáticas" (PPIM, 2 ítems), "Ansiedad hacia la acción matemática" (AAM, 3 ítems) y "Ansiedad hacia la actividad matemática en entorno no formal" (AAMENF, 2 ítems) sobre los cuales los estudiantes han manifestado su grado de acuerdo o desacuerdo siguiendo una escala de tipo Likert, en la que 1 significa "Nada de acuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo".

La subescala ADCM describe la ansiedad que tienen los estudiantes al tener que exponer lo que saben de matemáticas, explicar un problema (ansiedad social), realizar exámenes, esperar las notas finales,

La subescala PPIM recoge información acerca del desasosiego que siente el alumnado al no poder escapar de las matemáticas; inquietud y preocupación por no poder.

La subescala AAM hace referencia a la ansiedad que experimenta el estudiante hacia la acción matemática; resolver ejercicios, operaciones matemáticas, manipulación de números y uso de conceptos matemáticos en general...

La subescala AAMENF se refiere a la ansiedad hacia la actividad matemática en entornos no formales; la falta de habilidad para hacer matemáticas por sí mismos fuera del entorno escolar; variedad de situaciones de la vida del individuo en las que puede sentir estrés ante los números (hacer un problema de álgebra, recoger dinero para comprar un ticket ...).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento para la recogida de datos fue de forma presencial en las aulas delante del profesor, y de forma anónima y voluntaria; previamente se explicó a los estudiantes los objetivos de la investigación y se dieron las instrucciones para la adecuada cumplimentación de las escalas.

Para abordar los objetivos de este estudio, verificar la calidad de la escala y analizar el valor predictivo en el rendimiento académico teniendo en cuenta determinadas variables sociales como el curso académico, se han aplicado dos tipos de técnicas metodológicas. Por un lado, un modelo de ecuaciones estructurales para el análisis de las subescalas utilizadas, lo que nos va a permitir realizar un análisis de corte cuantitativo de acuerdo al modelo teórico propuesto en el cual trabajamos con variables latentes (constructos) que no son susceptibles de medida directa, pero si observadas o ítems de encuestas realizadas (Chin, Peterson y Brown, 2008). Por otro lado, con la certeza de que la ansiedad puede predecir el rendimiento utilizamos, como segunda técnica, un análisis de regresión lineal múltiple para cada una de las categorías de curso.

Las ecuaciones estructurales se perfilan como una técnica adecuada para valorar cuestionarios en el contexto del sistema educativo (González-Montesinos y Backhoff, 2010).

La teoría de la que partimos tiene en cuenta una serie de escalas que miden la ansiedad hacia las matemáticas como hemos puesto de manifiesto anteriormente.

Siguiendo este enfoque se ha construido un modelo conceptual que analiza estos cuatro factores y que en nuestro estudio hemos denominado "ADCM (factor 1), "PPIM" (factor 2), "AAM" (factor 3), y "AAMENF" (factor 4).

De acuerdo con Loehlin, (2004) se ha identificado la composición de las variables latentes, construidas por varias variables observables cada una, que se recogen en la Tabla 1. La "ansiedad del alumnado de ESO hacia las matemáticas" constituye la variable dependiente. Las variables independientes son: (ADCM), (PPIM), (AAM) y (AAMENF).

Tabla 1

Indicadores reflectivos utilizados para la medición de variables latentes.

Variabes latentes Indicadores reflectivos y descripción	M	DT
Me pongo nervioso cuando abro el libro de matemáticas y encuentro una página llena de problemas	2.14	1.025
Me siento nervioso al pensar en el examen de matemáticas, cuando falta una hora para hacerlo	2.65	1.230
Me siento nervioso cuando escucho cómo otros compañeros resuelven un problema de matemáticas	3.93	1.015
Me pongo nervioso cuando me doy cuenta de que el próximo curso aún tendré clases de matemáticas	2.53	1.184
Me pongo nervioso cuando alguien me mira mientras hago los deberes de matemáticas	3.76	1.044
Me ponen nervioso los exámenes de matemáticas	3.79	1.032
Me pone nervioso hacer operaciones matemáticas	2.73	1.089
Me siento nervioso al tener que explicar un problema de matemáticas al profesor	3.84	1.036
Me siento nervioso cuando me dan una lista de ejercicios de matemáticas	2.72	1.083
Estoy nervioso al recibir las notas finales (del examen) de matemáticas	3.86	1.008
Me siento nervioso cuando quiero averiguar el cambio en la tienda	1.89	1.163
Me siento nervioso cuando tengo que explicar un problema en clase de matemáticas	3.75	1.030
Me siento nervioso cuando empiezo a hacer los deberes	1.75	1.038

Media: M; Desviación típica: DT

Resultados

Análisis multivariable. Fiabilidad y validez de las escalas.

Antes de proceder a la realización del análisis multivariable se analizó la dimensionalidad de los datos obtenidos.

Se realizó la medida de adecuación Muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.841), con un resultado de coeficiente de correlaciones parciales alto, que junto a los valores obtenidos en la prueba de esfericidad de Barlett, con un $\chi_{78}^2=23966.033$ ($p<.000$), permiten rechazar la hipótesis nula de ser una matriz de identidad, lo que indica que existen interrelaciones significativas entre los ítems del instrumento.

A continuación, se ejecutó un análisis de componentes principales con rotación varimax (la rotación ha convergido en siete iteraciones). En la Tabla 2 se presentan los cuatro factores obtenidos que explican el 89,150% de la varianza, en la que el primer factor (ADCM) explica el 40.177%, el segundo (PPIM) el 17.574%, el tercero (AAM) el 16.697% y el cuarto (AAMENF) el 14.703%.

Tabla 2

Matriz de componentes rotados.

Factor	ítem	n	peso
ADCM	Me pongo nervioso cuando alguien me mira mientras hago los deberes de matemáticas	6	.978
	Me siento nervioso cuando tengo que explicar un problema en clase de matemáticas	10	.971
	Me ponen nervioso los exámenes de matemáticas	5	.962
	Estoy nervioso al recibir las notas finales (del examen) de matemáticas	13	.947
	Me siento nervioso al tener que explicar un problema de matemáticas al profesor	12	.946
	Me siento nervioso cuando escucho cómo otros compañeros resuelven un problema de matemáticas	8	.675
PPIM	Me pongo nervioso cuando me doy cuenta de que el próximo curso aún tendré clases de matemáticas	2	.920
	Me siento nervioso al pensar en el examen de matemáticas, cuando falta una hora para hacerlo	4	.912
AAM	Me pongo nervioso cuando abro el libro de matemáticas y encuentro una página llena de problemas	11	.858
	Me pone nervioso hacer operaciones matemáticas	3	.804
AAMENF	Me siento nervioso cuando me dan una lista de ejercicios de matemáticas	9	.798
	Me siento nervioso cuando quiero averiguar el cambio en la tienda	1	.947
	Me siento nervioso cuando empiezo a hacer los deberes	7	.928

La validez de contenido se fundamenta en la coherencia con los estudios y teorías presentes en la literatura.

Al mismo tiempo, se testó la fiabilidad y validez a través del coeficiente Alpha de Cronbach, como vemos en la Tabla 3 con un resultado mínimo de .870 que resulta satisfactorio por ser superior a .70.

Tabla 3

Matriz de componentes rotados.

		Peso	Alpha de Cronbach	Fiabilidad compuesta (Composite reliability)	Validez conve. (AVE)
	ADCM1	.978			
	ADCM2	.971			
ADCM	ADCM3	.962	.968	0,988045936	0.845353167
	ADCM4	.947			
	ADCM5	.946			
	ADCM6	.675			
	PPIM7	.920			
PPIM	PPIM8	.912	.951	0,912493475	0.839072
	AAM9	.858			
AAM	AAM10	.804	.870	0,749797051	0.673128
	AAM11	.798			
AAMENF	AAMENF12	.947	.928	0,935595875	0.8789965
	AAMENF13	.928			

Del mismo modo, para complementar este análisis se emplea la fiabilidad compuesta (composity reability) como alternativa que tiene en cuenta las interrelaciones de los constructos extraídos y no se ve influenciada por la cantidad de ítems presentes en la escala. Los resultados obtenidos también son satisfactorios por ser superiores a .5.

En cuanto a la validez de constructo, se utilizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por el método de Componentes Principales y rotación Varimax para minimizar el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor y simplificar la interpretación de los factores optimizando la solución por columna. Posteriormente, se utilizó la Varianza Media Extraída (AVE), que al obtener valores superiores a .5 indica que los valores se correlacionan fuertemente y de forma positiva con otras medidas del mismo constructo, siendo en este caso superior para las cuatro dimensiones, con un 84%, un 83%, un 67% y un 87%. En otras palabras, este resultado indica que más del 50% de la varianza del constructo se debe a sus indicadores.

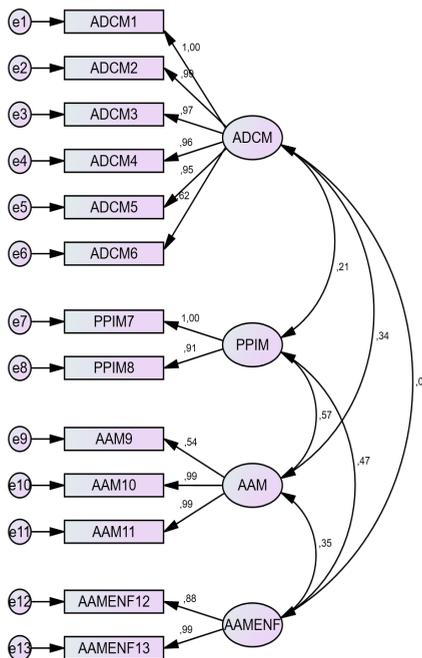
A continuación, se realizó el cálculo de la raíz cuadrada de AVE para testear la validez discriminante de la herramienta, que indica en qué nivel de relación se encuentran dos factores que tratan de medir un mismo constructo. Los valores de la Tabla 4 indican que ningún ítem se repetía en otro de los factores al obtener como resultado valores diferentes de 1.

Tabla 4

Matriz de correlaciones y raíz cuadrada de AVE.

	ADCM	PPIM	AAM	AAMENF
ADCM	0.919			
PPIM		0.916		
AAM			0.820	
AAMENF				0.937

Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio a través de un modelo de ecuaciones estructurales ESEM (Exploratory Structural Equation Modeling) sobre los 13 ítems, utilizando como base el AFE de 4 factores.



Chi-Square= 498.993, df=59, P < 0.00, RMSEA=0.078

Figura 1. Modelo propuesto de ansiedad hacia las matemáticas.

Los índices de ajuste del modelo de medida ofrecen los siguientes valores: Chi cuadrado ($\chi^2_{59}=498.993$ ($p<.000$)), Comparative Fit Index (CFI) (.982), Incremental Fit Index (IFI) (.982), en ambos casos superior a.90 y Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (.078), que siendo menor que.08 se acepta la hipótesis nula de que el modelo tiene un ajuste perfecto.

La Figura 1, que corresponde con el modelo resultado, presenta coeficientes de regresión positivos, que indican una relación directa.

Con respecto a los coeficientes de regresión superiores a.70, los alumnos opinan que su ansiedad hacia las matemáticas se relaciona con “la demostración de conocimientos matemáticos”, la “preocupación ante la presencia inevitable de las matemáticas”, la “ansiedad hacia la acción matemática” y la “ansiedad hacia la actividad matemática en entorno no formal”. A excepción de “escuchar cómo otros compañeros resuelven un problema de matemáticas” y “encontrar una página llena de problemas cuando abren el libro”, que se relacionan con valores inferiores a.70

Análisis de regresión lineal múltiple

El segundo de los objetivos planteados en este estudio hace referencia a analizar en qué medida la calificación que obtuvieron el curso pasado en matemáticas está asociada con “Ansiedad hacia la demostración de conocimientos matemáticos”, “Preocupación ante la presencia inevitable de las matemáticas”, “Ansiedad hacia la acción matemática” y “Ansiedad hacia la actividad matemática en entorno no formal”. La variable rendimiento en matemáticas la hemos analizado a través del ítem del instrumento “calificación que obtuviste en matemáticas en el curso pasado”.

Para comprobar si la ansiedad hacia las matemáticas predice el rendimiento en matemáticas con dependencia del curso académico, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple Stepwise para cada una de las categorías de curso (Tabla 5).

Tabla 5

Modelos de variables predictoras de ansiedad hacia las matemáticas sobre el rendimiento en matemáticas.

Modelo	R2	Error estándar	Cambio en R2	Cambio en F	gl2	Sig.	Durbin-Watson
1º ESO	,043	1,4659	,018	5,456	290	,020	2,173
2º ESO	,046	1,5000	,022	6,774	295	,010	2,194
4º ESO	,148	1,4118	,018	6,379	303	,012	2,206

Podemos decir que los resultados, para 1º de ESO presentan un modelo que explica un 4,3% ($p=.020$) de la variable rendimiento en matemáticas, para tres variables: “Me siento nervioso cuando quiero averiguar el cambio en la tienda”, “Me pone nervioso hacer operaciones matemáticas” y “Estoy nervioso al recibir las notas finales (del examen) de matemáticas”.

En 2º de ESO el modelo de tres variables explica un 4,6% ($p=,010$) de la variable dependiente, siendo éstas: “Me pongo nervioso cuando abro el libro de matemáticas y encuentro una página llena de problemas”, “Me siento nervioso cuando quiero averiguar el cambio en la tienda” y “Me siento nervioso cuando empiezo a hacer los deberes”.

En 3º de ESO no se encuentra ninguna predicción estadística significativa, pero si aparecen valores cercanos como para la variable “Me siento nervioso al tener que explicar un problema al profesor” ($p=,124$).

Para el alumnado de 4º de ESO el modelo generado consta de cuatro variables que explican un 14,8% ($p=,012$) del rendimiento en matemáticas: “Me pongo nervioso cuando abro el libro de matemáticas y encuentro una página llena de problemas”, “Me pongo nervioso cuando me doy cuenta de que el próximo curso aun tendré clases de matemáticas”, “Me ponen nervioso los exámenes de matemáticas” y “Me pone nervioso hacer operaciones matemáticas”.

Para confirmar la validez de los modelos se deben cumplir los supuestos de multicolinealidad perfecta, independencia y homocedasticidad de los residuos y el de linealidad.

La independencia de los residuos se comprueba con la prueba de Durbin-Watson, que cumple en todos los casos por arrojar valores cercanos a 2 (Tabla 5).

El supuesto de multicolinealidad conlleva que las variables de entrada no pueden estar altamente correlacionadas entre sí. Este carácter independiente se comprueba a través del Factor de Inflación de la Varianza (FIV) en la Tabla 6, siendo en todos los casos inferior a 10 por lo que las variables son independientes.

Tabla 6

Coefficientes de los modelos para la variable rendimiento matemático.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta				Tolerancia	VIF
(Constante)	5,529	,367			15,069	,000		
1º ESO	V1	-,209	,079	-,163	-2,662	,008	,871	1,149
	V2	,312	,095	,217	3,274	,001	,742	1,347
	V3	-,227	,097	-,148	-2,336	,020	,811	1,233
(Constante)	5,651	,240			23,509	,000		
2º ESO	V1	-,223	,086	-,148	-2,601	,010	,984	1,016
	V2	,470	,138	,384	3,413	,001	,253	3,953
	V3	-,404	,155	-,292	-2,603	,010	,254	3,933

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta				Tolerancia	VIF
(Constante)	7,490	,366			20,493	,000		
4º ESO V1	-,651	,172	-,444		-3,777	,000	,201	4,980
V2	-,520	,101	-,340		-5,136	,000	,633	1,580
V3	-,284	,083	-,188		-3,426	,001	,918	1,090
V4	,443	,175	,323		2,526	,012	,170	5,894

La Figura 2 aporta información sobre el cumplimiento de la homocedasticidad de los residuos y el supuesto de linealidad, ya que la varianza es igual en todos los niveles y no existe ningún patrón no lineal en ninguna de las nubes de puntos.

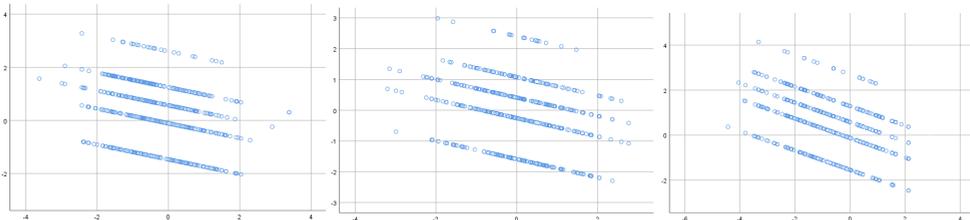


Figura 2. Gráficos de dispersión de valores pronosticados vs residuos tipificados (modelos 1, 2 y 3).

Finalmente, la distribución de los residuos se comprueba a través de la Figura 3, que sigue un patrón muy cercano a la normalidad, en la que los factores se representan en puntos próximos a las líneas.

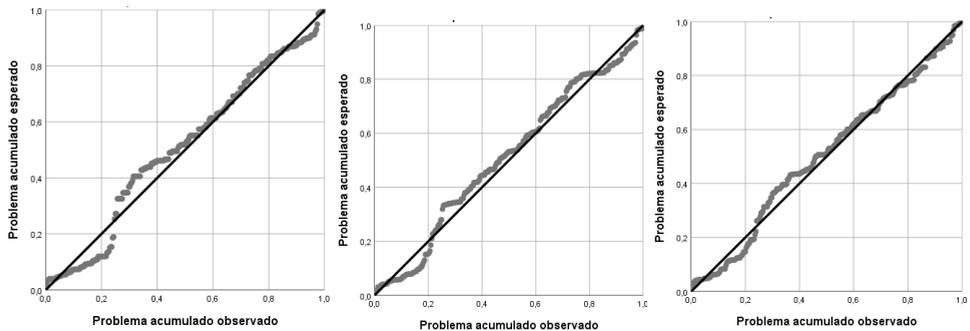


Figura 3. Gráficos P-P normal de regresión de residuo tipificado (modelos 1, 2 y 3).

Comprobados todos los supuestos necesarios, se presentan en la Tabla 7 los resultados correspondientes a los análisis de varianza ANOVA que indican que los

modelos son buenos para explicar la relación que existe entre las variables de entrada y de salida, ya que el valor de probabilidad es menor de .05 en los tres casos.

Tabla 7

ANOVA.

	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
3º ESO	Regresión	34,937	3	11,646	5,419	,001
	Residuo	623,227	290	2,149		
	Total	658,163	293			
2º ESO	Regresión	39,192	3	13,064	5,806	,001
	Residuo	663,805	295	2,250		
	Total	702,997	298			
4º ESO	Regresión	114,478	4	28,620	14,358	,000
	Residuo	603,973	303	1,993		
	Total	718,451	307			

Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha tratado de comprender la ansiedad hacia las matemáticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y poner de relieve los factores que conforman este constructo, a través de evidencias relativas a la fiabilidad y validez de una propuesta de estructura factorial, con una amplia y numerosa muestra, para reducir el error muestral y garantizar su potencia estadística. Los resultados de los análisis realizados permiten confirmar una estructura en cuatro factores que explica un 89,150% de la ansiedad de los adolescentes hacia las matemáticas, que por orden de mayor a menor varianza son: “Ansiedad hacia la demostración de conocimientos matemáticos”, “Preocupación ante la presencia inevitable de las matemáticas”, “Ansiedad hacia la acción matemática” y “Ansiedad hacia la actividad matemática en entorno no formal”, y que, si bien se aleja de otras propuestas, ofrecen una visión diferente, que con menos variables alcanza un porcentaje de explicación mayor.

Es necesario señalar la presencia de sólo dos ítems en dos factores. No obstante, a pesar de ser un número bajo, los resultados de los análisis confirmatorios avalan su buen funcionamiento.

Los índices de ajuste del modelo de medida indican un ajuste perfecto y presenta coeficientes de regresión positivos, lo que indica que poseen una relación directa.

Así mismo, el sentir de los alumnos es que la ansiedad hacia las matemáticas se relaciona con “la demostración de conocimientos matemáticos”, la “preocupación ante la presencia inevitable de las matemáticas”, la “ansiedad hacia la acción matemática” y la “ansiedad hacia la actividad matemática en entorno no formal”. No es así en el

caso de “escuchar cómo otros compañeros resuelven un problema de matemáticas” y “encontrar una página llena de problemas cuando abren el libro”. Richardson y Suinn, (1972) señalaban que la actividad matemática al usar números y resolver problemas matemáticos produce inquietud tanto en situaciones académicas como en la vida cotidiana.

En cuanto a la relación de los factores con la calificación que obtuvieron el curso pasado en matemáticas, se puede señalar que está asociada con “Ansiedad hacia la demostración de conocimientos matemáticos”, “Preocupación ante la presencia inevitable de las matemáticas”, “Ansiedad hacia la acción matemática” y “Ansiedad hacia la actividad matemática en entorno no formal”. Se confirma que la ansiedad hacia las matemáticas puede influir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estas deducciones son compatibles con las halladas en los trabajos de Hannula (2012) en los que explica que el estudiante que padece ansiedad se inquieta profundamente cuando se enfrenta a operaciones numéricas o aritméticas.

También se puede apuntar que tras analizar si la ansiedad hacia las matemáticas predice el rendimiento en matemáticas con dependencia del curso académico, los resultados para 1º de ESO presentan un modelo con tres variables: “Me siento nervioso cuando quiero averiguar el cambio en la tienda”, “Me pone nervioso hacer operaciones matemáticas” y “Estoy nervioso al recibir las notas finales (del examen) de matemáticas”. Las respuestas de los alumnos reflejan que su ansiedad hacia las matemáticas se relaciona con “la demostración de conocimientos matemáticos”, coincidiendo con lo dicho por Bekdemir (2010), al apuntar que los escolares se ponen nerviosos ante los exámenes y cuando se les llama para explicar un problema o para contestar preguntas.

Por su parte, en 2º de ESO el modelo, también con tres variables es: “Me pongo nervioso cuando abro el libro de matemáticas y encuentro una página llena de problemas”, “Me siento nervioso cuando quiero averiguar el cambio en la tienda” y “Me siento nervioso cuando empiezo a hacer los deberes”. Esto es debido a que la realización de las tareas cognitivas se ve alterada (Hannula, 2012).

Por el contrario, en 3º de ESO no se encuentra ninguna predicción estadística significativa, aunque aparecen valores cercanos para la variable “Me siento nervioso al tener que explicar un problema al profesor”.

En 4º de ESO el modelo generado consta de cuatro variables que predicen el rendimiento en matemáticas: “Me pongo nervioso cuando abro el libro de matemáticas y encuentro una página llena de problemas”, “Me pongo nervioso cuando me doy cuenta de que el próximo curso aun tendré clases de matemáticas”, “Me ponen nervioso los exámenes de matemáticas” y “Me pone nervioso hacer operaciones matemáticas”, con un porcentaje de predicción del 14,8%, muy superior a los resultados en cursos inferiores.

Resaltamos que, aparte de la evidente función y utilidad en la realización del presente estudio, esta información pretende invitar a los docentes, tradicionalmente más atentos a los elementos cognitivos y procedimentales de la instrucción, a considerar los aspectos afectivos y motivacionales con el suficiente grado de importancia y rigor, teniendo en cuenta su constatada influencia tanto en los procesos como en los resultados del aprendizaje.

Las conclusiones expuestas nos sugieren algunos puntos de reflexión para los investigadores y que consideramos como algunos temas que no han podido ser estudiados, pero que quedan abiertos para futuras investigaciones:

- Comparar la ansiedad hacia las matemáticas en los estudiantes a través de diferentes metodologías.
- Analizar la ansiedad de los profesores hacia las matemáticas.
- Examinar los recuerdos de los profesores sobre la enseñanza de matemáticas cuando eran alumnos.
- Comparar la ansiedad hacia las matemáticas entre alumnos de Primaria y de Secundaria.

Referencias

- Ahmed, W., Minnaert, A., Kuyper, H. & Werf, G. (2012). Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 385-389.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math Anxiety: Personal, Educational, and Cognitive Consequences. *Current Directions in Psychological Sciences*, 11(5), 181-185. Recuperado de <http://cdp.sagepub.com/content/11/5/181.short>
- Asikhia, O. A. y Mohangi, K. (2015). The use of problem-solving training in reducing mathematics anxiety among Nigerian secondary school students. *Gender & Behaviour*, 13(1), 6547.
- Bazán, J. L. y Aparicio, A. S. (2006). Las actitudes hacia la Matemática- Estadística dentro de un modelo de aprendizaje. Sinéctica. *Revista Semestral del Departamento de Educación*, 15(28), 1-12. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2041>
- Bekdemir, M. (2010). The pre-service teacher's mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*, 75, 311-328.
- Belbase, S. (2013). Images, anxieties and attitudes toward mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(4), 230-237.
- Blanco, L., Guerrero, E. y Caballero, A. (2013). Cognition and Affect in Mathematics Problem Solving with Prospective Teachers. *The Mathematics Enthusiast*, 10(1-2), 335-364.
- Broc Cavero, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340_14.pdf
- Caballero, A., Guerrero, E. y Blanco, L. J. (2014). Construcción y administración de un instrumento para la evaluación de los afectos hacia las matemáticas. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 33(1), 47-72.
- Carrell, S. E., Page, M. E. y West, J. E. (2010). Sex and science: How professor gender perpetuates the gender gap. *The Quarterly Journal of Economics*, 125, 1101-1114. doi.: 10.1162/qjec.2010.125.3.1101
- Casis, M., Rico, N. y Castro, E. (2017). Motivación, autoconfianza y ansiedad como descriptores de la actitud hacia las matemáticas de los futuros profesores de educación básica de Chile. *PNA*, 11(3), 181-203.

- Chin, W., Peterson, R. A. y Brown, S. P. (2008). Structural equation modeling in marketing: some practical reminders. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 4(16), 287-298. doi.:10.2753/MTP1069-6679160402
- Delgado, B.; Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2013). La ansiedad social y el auto-concepto en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-195.
- Eden, C., Heine, A. y Jacobs, A. M. (2013). Mathematics anxiety and its development in the course of formal schooling-a review. *Psychology*, 4(06), 27-35.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. y Goetz, T. (2007). Girls and mathematics- A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03173468>
- Galla, B.M. y Wood, J.J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52, 118-122.
- Gamboa-Araya, R. y Moreira-Mora, T. (2016). Un modelo explicativo de las creencias y actitudes hacia las Matemáticas: Un análisis basado en modelos de ecuaciones estructurales. *AIEM*, 10, 27-51.
- Gómez-Chacón, I. M. (2010). Tendencias actuales en investigación en matemáticas y afecto. En M. M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo y T. A. Sierra, (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XIV* (pp. 121-140). Lleida: SEIEM.
- Gómez-Chacón, I. M., Op't Eynde, P. y de Corte, E. (2006). Creencias de los estudiantes de matemáticas. La influencia del contexto de clase. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(3), 309-324. Recuperado de <http://www.mat.ucm.es/~imgomez/cont/docs/12.pdf>
- González-Montesinos, M. J. y Backhoff, E. (2010). Valoración de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(16). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm
- Gresham, G. (2004). Mathematics Anxiety in elementary students. California Math Council. *ComMuniCator*, 29(2) 28-29.
- Hannula, M. S. (2012). Exploring new dimensions of mathematics-related affect: embodied and social theories. *Research in Mathematics Education* 14(2), 137-161.
- Iriarte, C. y Benavides, M. (2011). Evaluación del programa para superar la ansiedad hacia las matemáticas: PAM. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 65-74.
- Khatoon, T. y Mahmood, S. (2010). Mathematics Anxiety Among Secondary School Students in India and its Relationship to Achievement in Mathematics. *European Journal of Social Sciences*, 16(1), 75-86
- Khezri, H., Lavasania, M. G., Malahmadia, E. y Amania, J. (2010). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 942-947. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.214.
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models: an introduction to factor, path, and structural equations analysis* (4^o ed.). Mahwah, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mato-Vázquez, D. (2006). Diseño y validación de dos cuestionarios para evaluar las actitudes y la ansiedad hacia las Matemáticas en alumnos de educación secundaria

- obligatoria (Tesis doctoral, Universidade da Coruña). Recuperada de <http://hdl.handle.net/2183/12688>
- Mato-Vázquez, D. (2014). *Aprender para enseñar Matemáticas en Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 575-596.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Datos y Cifras curso escolar 2010/2011*. Madrid: MECED.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE (PISA 2012) (Informe Español, Secretaría General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones)*. Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/inee/estudios/pisa.html>
- N.C.T.M. (National Council of Teachers of Mathematics). (2003). *Principios y Estándares para la educación matemática*. Sevilla: S.A.E.M. "Thales".
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M. y Bono, R. (2013). Effects of math anxiety on student success in higher education. *International Journal of Educational Research*, 58, 36-43.
- OECD (2012). *PISA 2009 Technical Report*. París: OECD Publishing.
- Palacios, A.; Arias, V. y Arias, B. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91.
- Pérez-Tyteca, P., Monje, J. y Castro, E. (2013). Afecto y matemáticas. Diseño de una entrevista para acceder a los sentimientos de alumnos adolescentes. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 4, 65-82.
- Richardson, F. C. y Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric Data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.
- Yara, P. O. (2009). Relationship between teachers' attitude and students' academic achievement in Mathematics in some selected Senior Secondary Schools in South-western Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 11(3), 364-369.

Fecha de recepción: 25 de enero de 2019.

Fecha de revisión: 5 de febrero de 2019.

Fecha de aceptación: 19 de junio de 2019.

Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva

School counselors' emotional competences from the inclusive education paradigm

M^a Dolores Fernández Tilve* y M^a Laura Malvar Méndez**

*Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela (España)

**Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Vigo (España)

Resumen

En el panorama de la formación y el desarrollo profesional del profesorado se ha ido afianzando la idea de que la mejora de la calidad de los centros educativos pasa necesariamente por el tamiz de la cultura de la colaboración, de tal manera que el orientador se ve obligado a trabajar de forma conjunta bajo el paradigma de la educación inclusiva para afrontar los retos de hoy y mañana. En este contexto, hemos decidido emprender un trabajo de investigación que ayude a conocer las características específicas que plantea la vida interna de los centros y las relaciones entre los orientadores escolares con los restantes miembros de la comunidad educativa y social. En consecuencia, en este trabajo ofrecemos una herramienta de evaluación única, válida y fiable, con la que evaluar las competencias emocionales de los orientadores escolares, arrojando así luz al modelo de competencias requerido para unas prácticas de orientación más inclusivas. Esta herramienta de evaluación, además de integrar diversas aportaciones teóricas y de disponer de unas propiedades psicométricas adecuadas, posibilita su uso regular por parte de profesionales e investigadores del ámbito educativo, así como una rápida transferencia de los resultados a nivel de gestión.

Palabras clave: competencia; educación inclusiva; orientación; emocional.

Correspondencia: Dra. M^a Dolores Fernández Tilve, mdolores.fernandez.tilve@usc.es, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela (USC), Campus Vida, S/N, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña, España.

Abstract

In the current panorama of teacher training and professional development, the idea that the improvement of the quality of education in schools necessarily involves the screening of the culture of collaboration has been reinforced. As a result, the counselor is forced to work cooperatively under the paradigm of inclusive education to face the challenges of today and tomorrow. In this context, we have decided to undertake research which may help to know the specific characteristics of schools' internal functioning, and the relationships between the school counselors and other members of both the educational and the social community. Consequently, in this work we offer a unique, valid and reliable assessment tool, with which we are able to evaluate emotional competences in school counselors, thus shedding light on the model of competencies required for more inclusive orientation practices. In addition to integrating various theoretical contributions and having adequate psychometric properties, this evaluation tool allows its regular use by professionals and researchers in the field of education, as well as a rapid transfer of results at a management level.

Keywords: competence; inclusive education; guidance; emotional.

Introducción

Dibujar un mapa de competencias profesionales en los entornos laborales no es tarea fácil, ya que se trata de un campo de estudio complejo, multidisciplinar y poliédrico. Por otra parte, afrontar las demandas laborales en óptimas condiciones constituye uno de los grandes retos de la sociedad actual. Y, como no podría ser de otra manera, también los orientadores escolares han de superar cada día exigencias profesionales extraordinarias.

En cualquier caso, un buen profesional, como dice Le Bofert (2001), tiene que saber gestionar y manejar una situación profesional compleja, reaccionando con pertinencia, combinando y movilizandorecursos en un contexto, comprometiéndose con las tareas, etc. En el caso particular de los orientadores las tareas tienen gran importancia como concluye el estudio de Rodríguez Álvarez, Ocampo Gómez y Sarmiento Campos (2018), en especial aquellas dirigidas a la construcción de un clima inclusivo que evite situaciones de exclusión como exponen Arnaiz Sánchez, Escarbajal Frutos y Caballero García (2017) y que acepte la diversidad como valor (Tonucci, 2017). No olvidemos que el interés por la educación inclusiva en los últimos tiempos ha ido creciendo progresivamente, dada la necesidad de buscar estrategias efectivas para atender la problemática de la diversidad desde la participación activa y consenso de toda la comunidad educativa y así potenciar oportunidades de aprendizaje más equitativos (Barrio de la Fuente, 2009; Echeita Sarrionandia, 2017; González-Gil, Martín-Pastor y Orgaz Baz, 2017; Mellado Hernández, Chaucono Catrino, Hueche Oñate y Aravena Kennigs, 2017). Aunque, a veces, tenemos la impresión como otros (Escudero y Martínez, 2011) de que las políticas y las prácticas parecen ir por derroteros diferentes.

Las competencias emocionales, a nuestro juicio, tienen un enorme potencial para promover el bienestar y afrontar situaciones diversas (Alonso Ferres, Berrocal de Luna y Jiménez Sánchez, 2018; Cejudo y López-Delgado, 2017; Cepa Serrano, Heras Sevilla y Fernández-Hawrylak, 2017; Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017; Hernández Barraza, 2017; López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018; Márquez-Cervantes y

Gaeta González, 2017; Pegalajar Palomino y López Hernández, 2015; Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo y Fernández-Berrocal, 2017), por lo que han de desarrollarse de manera sistemática en el contexto escolar.

La profesión orientadora, en términos generales, puede constituir una fuente de tensión y desgarramiento emocional, teniendo en cuenta los cambios derivados del tejido social, cultural, tecnológico, económico y laboral, la relación que se establece con las familias, la variación de perfil del alumnado, las múltiples tareas asignadas, etc. Ciertamente, como apuntan algunos (Martínez Juárez, González Morga y Pérez Cusó, 2018), en la intervención orientadora estamos asistiendo a unos niveles de complejidad sin precedentes. Somos conscientes de que la escuela requiere cada vez más de profesionales de la orientación con una amplia variedad de competencias, entre las que destacan preferentemente aquellas que no se circunscriben exclusivamente al contenido técnico de sus trabajos, sino que se refieren, sobre todo, a la forma de trabajar, a la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, a la adaptación constante al cambio, a la calidad de las relaciones, etc. (Pena Garrido, Extremera Pacheco y Rey Peña, 2016; Repetto, 2009). Por lo tanto, tenemos que ser capaces de integrar no sólo conocimientos apropiados (saber) y habilidades y destrezas (saber hacer) sino también gestionar situaciones complejas, inciertas y auténticas (saber ser y estar), como manifiestan Echevarría, 2007; García-Fuentes, Rodríguez y Rodríguez, 2006; Vélaz-de-Medrano, 2008). Como muestran diversos estudios (Barreira, Sobrado y Ocampo, 2005; Vélaz-de-Medrano, Manzanares Moya, López-Martín y Manzano-Soto, 2013), los orientadores escolares, para un adecuado desarrollo de sus funciones, no sólo deben dominar o poseer saberes y habilidades propias de su profesión sino también contar con una serie de actitudes del ámbito personal/profesional y participativo que les permita hacer frente a los cambios acelerados y constantes del sistema educativo, así como posibles eventualidades que puedan surgir en el desempeño del trabajo.

A nuestro modo de ver, y siguiendo el planteamiento de Barrutia (2009), un profesional emocionalmente inteligente es capaz de percibir, comprender, regular y aplicar adecuadamente sus emociones y la de los demás, minimizando el efecto negativo de unas y potenciando los resultados positivos de otras. Somos conscientes, al igual que otros (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Goleman, 1998; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackkett, 2008; Pérez Escoda y Bisquerra, 2009), que el empoderamiento emocional supone un gran salto para el éxito en la profesión orientadora, permitiendo vivir el quehacer profesional de un modo más satisfactorio. Con lo cual, consideramos de suma importancia para el desempeño del rol de orientación una formación en el ámbito emocional que bien podría adquirirse en la propia labor del trabajo en equipo (Aguaded Gómez, 2009).

Las competencias conceptuales y procedimentales de los orientadores han sido objeto de evaluación de numerosos estudios. Sin embargo, la evaluación de las competencias de naturaleza emocional ha quedado más bien en segundo plano. Para nosotros, al igual que Le Bofert (2001), evaluar este tipo de competencias supone, en gran medida, conocer nuestra capacidad para tomar iniciativa, reaccionar ante algo imprevisto, emprender, innovar, liderar, dinamizar, ayudar, consensuar, investigar, etc.

En consecuencia, este trabajo, enmarcado en una investigación más amplia, tiene el propósito de ofrecer una herramienta de evaluación única, válida y fiable con la que

evaluar de manera exclusiva las competencias emocionales de los orientadores escolares, arrojando así luz al modelo de competencias requerido para unas prácticas de orientación más efectivas e inclusivas.

Método

Objetivos

El eje nuclear de nuestro estudio se sustenta en el perfil competencial emocional de la práctica orientadora, entendido como una condición clave para la mejora de la calidad de los centros y, por ende, de los procesos de inclusión educativa. Asumimos, por lo tanto, que las competencias socio-emocionales de los orientadores constituyen un elemento sobre el que pivota, en buena medida, la eficacia de su labor educativa, que encuentra correlatos en diversos factores del ámbito tanto escolar como personal y que, consecuentemente, justifica un abordaje empírico. Específicamente, en este trabajo que forma parte de una investigación más amplia, con un diseño metodológico dual que combina técnicas de corte cuantitativo (escala de valoración tipo Likert) como cualitativo (grupo de discusión), presentamos un estudio psicométrico con la finalidad de disponer de una herramienta única, válida y fiable con la que evaluar las competencias emocionales de los orientadores escolares.

Población y Muestra

La población de referencia está compuesta por el conjunto de orientadores de educación secundaria que desarrollan su labor profesional en los centros educativos públicos de secundaria de la comunidad gallega. La población de orientadores, es amplia (N aproximado = 323), de los cuales 253 corresponden a IES y 70 a CPI. Dado que la intención inicial era poder acceder a toda la población disponible, no se utilizó ninguna estrategia de muestreo, sino que se estableció contacto con todos los centros y profesionales, solicitando su participación en el estudio. A pesar de que, en un primer momento, aceptaron participar en el estudio más de 200 profesionales, únicamente completaron y remitieron el cuestionario solicitado 184. Ello supone una tasa de respuesta efectiva del 57%, cifra más que razonable para este tipo de estudios.

Por lo que se refiere a la edad, la mayor parte de los participantes, un 53.80%, está en un intervalo de edad que oscila entre los 36 y 50 años. Puede decirse, que se trata de una población relativamente joven, en la medida en que el 69.56 % tiene menos de 50 años y tan sólo el 30.44% supera los 50 años.

De los 184 orientadores que respondieron al cuestionario, el 27.72%, son hombres y el 72.28% restante mujeres. Estos datos, nos revelan que la profesión orientadora está caracterizada por la feminización, ya que se perfila un peso importante del género femenino frente al masculino. Característica que no nos llama especialmente la atención, ya que parece que obedece al alto índice de feminización que parece definir a la actividad docente.

Cabe indicar, también, siguiendo con la caracterización de la muestra, que el 30.98% de los individuos encuestados estudiaron Pedagogía; el 35.87% Psicología; el 19.02%

Psicopedagogía y el 14.13% restante cuenta con estudios combinados de las diversas titulaciones aludidas anteriormente.

Hemos de señalar que la mayor parte del colectivo orientador encuestado, cuenta con una dilatada experiencia en el campo de la orientación, ya que la inmensa mayoría tiene más de 12 años de experiencia profesional. Concretamente, el 25.54% cuenta con menos de 7 años de experiencia en orientación; el 27.72% entre 7 y 12 años de experiencia y el 46.74% restante con más de 12 años.

Si tenemos en cuenta la etapa educativa en la que trabajan, la muestra se divide entre un 33.15% que lo hace en la ESO, un 27.72% que desarrolla su labor con estudiantes de ESO y Bachillerato y un 39.13% que trabaja con alumnado de ESO, Bachillerato y ciclos formativos. La tendencia general, por tanto, es que el perfil de orientador se asemeja a un profesional que conoce en profundidad todas las modalidades de la educación obligatoria y postobligatoria.

También, cabe apuntar, que el 49.46% accede a su puesto de trabajo mediante oposición libre; el 38.04% mediante un concurso oposición y el 12.50% restante mediante un contrato laboral. Destacamos, por tanto, que casi el 90% de los profesionales que ejercen la orientación en Galicia han superado un proceso de selección para el acceso a la profesión, lo cual les acredita como unos profesionales de gran valor.

Instrumento

Teniendo en cuenta la complejidad de la temática de estudio y, al mismo tiempo, la falta de una herramienta de evaluación única, contrastada empírica y universalmente aceptada por la comunidad científica, se optó por elaborar un instrumento *ad hoc*. Elaboramos, concretamente, una escala de valoración tipo Likert, configurada por 92 ítems que permiten conocer el nivel competencial emocional del orientador, la posibilidad de aplicación en el contexto de trabajo y la relevancia para la práctica orientadora.

La taxonomía de competencias ha sido elaborada a partir de la revisión de la literatura especializada para identificar así aquellas competencias emocionales que se consideran relevantes en el perfil del orientador (Bisquerra, 2000; Boza, Toscazo y Salas, 2007; Goleman, 1995; González Ferreras y Wagenaar, 2003; Repetto, Ferrer-Sala, Manzano y Hiebert, 2008; OCDE, 2005; Poblete, 2008; Spencer y Spencer, 1993; Teixidó, 2007, entre otros). La idea de conseguir una información general, rápida y referida a gran número de sujetos, nos llevó a inclinarnos por la utilización de la escala de valoración tipo Likert, con gran tradición y uso en la comunidad científica.

En cuanto al formato de respuesta, todos los ítems están gradados de menos a más y constan de cuatro opciones:

1. Nada/insignificante.
2. Poco/inadecuada.
3. Bastante/significativa.
4. Mucho/sobresaliente.

Para disponer de una valoración más completa se han incluido dos preguntas abiertas. Naturalmente, procedimos a determinar su validez externa e interna. En

este caso, hemos optado por la valoración de jueces y la prueba piloto, dotando la escala de una mayor claridad y comprensibilidad. Hemos de apuntar que ambos procedimientos fueron decisivos para la construcción definitiva de la escala.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En un primer momento se revisaron minuciosamente todos los cuestionarios recibidos online. A continuación, los datos obtenidos fueron codificados numéricamente mediante una tabla de codificación donde se registraron los valores dados a cada respuesta en las diferentes variables. Una vez codificados y grabados los datos se procedió a su depuración. Esto es, se comprobó que no hubiese ningún valor que se saliese del rango establecido para cada una de las preguntas o ítems del cuestionario. Para la detección de incoherencias se recurrió tanto a tablas de frecuencia como de contingencia, subsanando las anomalías detectadas.

Posteriormente, para la estimación de la calidad de la matriz de datos definitiva, se seleccionó una muestra representativa de cuestionarios ($n = 37$), el 20% del número total de cuestionarios contestados para su comprobación puntual. Dado que el porcentaje de error encontrado fue inferior al 0.05%, siguiendo los criterios establecidos por la Sociedad Internacional de Profesionales de Investigación mediante Encuesta (SIPIE), se asumió como alta la calidad de los datos y se procedió a su análisis definitivo. Esta fase de depuración y análisis previo fue realizada mediante el paquete estadístico SPSS (versión 20).

Para el análisis de datos se recurrió a diferentes técnicas de análisis estadístico:

- Tabulación “uni” y “bivariada”, incluyendo porcentajes en caso de variables categóricas y estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para las variables cuantitativas;
- Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por el método de Componentes Principales, para la identificación de factores competenciales o macrocompetencias;
- Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para analizar la validez de constructo de la escala utilizada y la constatación de las macrocompetencias identificadas en la fase exploratoria;
- Análisis de la consistencia interna de la escala de evaluación de competencias, a través del cálculo del coeficiente α de Cronbach;

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS.20 y el programa AMOS.20.

Resultados

Estadísticos descriptivos

En primer lugar, se realizaron estudios a nivel psicométrico, aportando los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimo y máximo) para cada uno de los 92 ítems que configuran la escala inicial y teniendo en cuenta los tres ámbitos del estudio,

es decir, la formación, la aplicabilidad y la relevancia, junto con los diferentes análisis factoriales realizados para estudiar la estructura de la escala y su consistencia interna.

Análisis Factorial Exploratorio

Para analizar la estructura interna de la escala e identificar los factores subyacentes se ejecutó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), utilizando el Método de Componentes Principales. Como datos de entrada se utilizaron las puntuaciones directas referidas a la formación en 88 de los 92 ítems iniciales, prescindiendo de 4 de ellos (autoridad, indolencia, sentido del humor y persuasión), dada la escasa relevancia y aplicabilidad que los propios profesionales le atribuyeron.

El índice KMO fue de 0.935 y el Test de Esfericidad de Bartlett (13795.49) estadísticamente significativo ($p < 0.001$), mostrando que la matriz de entrada podía considerarse apta para su factorización. El análisis proporcionó como resultado un total de 14 factores con autovalores superiores a 1, que explicaban conjuntamente el 70.04% de la Varianza de los datos. A continuación, se aplicó una rotación Varimax, para favorecer la independencia de los factores y lograr así una mejor caracterización de los mismos. El porcentaje de varianza explicada por cada factor se recoge en la tabla 1.

Tabla 1

Resultados del AFE inicial con 88 ítems.

FACTOR	AUTOVALOR	% VARIANZA EXPLICADA	% VAR. EXP. ACUMULADA
1	39.66	8.01	8.01
2	2.90	7.54	15.55
3	2.33	6.42	21.97
4	2.14	6.05	28.03
5	1.82	6.04	34.08
6	1.72	5.87	39.95
7	1.57	4.94	44.89
8	1.50	4.93	49.83
9	1.40	4.67	54.50
10	1.34	4.41	58.92
11	1.23	3.34	62.27
12	1.14	2.89	65.17
13	1.09	2.89	68.06
14	1.03	1.97	70.03

Fruto de este primer Análisis Factorial, se optó por realizar un segundo cribado de ítems, prescindiendo en esta ocasión de 28. Con la nueva versión de la escala, compuesta

por tan sólo 60 ítems, se procedió a ejecutar un segundo AFE, utilizando de nuevo el método de Componentes Principales y una rotación Varimax.

El índice KMO en este caso fue de 0.942 y el Test de Esfericidad de Bartlett de 8641.37 ($p < 0.001$). El análisis proporcionó en esta ocasión un total de 10 factores con autovalores superiores a 1, que explicaban conjuntamente el 68.62% de la Varianza de los datos, apenas un 1% menos que la alcanzada con 88 ítems. El porcentaje de varianza explicada por cada uno se recoge en la tabla 2.

Tabla 2

Resultados del AFE con 60 ítems

FACTOR	AUTOVALOR	% VARIANZA EXPLICADA	% VAR. EXP. ACUMULADA
1	5.13	8.56	8.56
2	5.01	8.35	16.91
3	4.90	8.17	25.08
4	4.50	7.51	32.60
5	4.26	7.10	39.70
6	3.99	6.65	46.36
7	3.67	6.12	52.48
8	3.56	5.94	58.42
9	3.14	5.23	63.66
10	2.97	4.95	68.62

En la tabla 3, se recogen los ítems que componen cada uno de los 10 factores de la escala final.

Tabla 3

Factores e ítems de la escala final.

FACTOR	Nº de ítems	Ítems	Denominación
1	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad crítica general (F1.1) ▪ Capacidad de autocrítica (F1.2) ▪ Capacidad analítica (F1.3) ▪ Reflexión (F1.4) ▪ Introspección (F1.5) ▪ Autoconocimiento (F1.6) 	AUTOCONOCIMIENTO

FACTOR	Nº de ítems	Ítems	Denominación
2	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciativa (F2.1) ▪ Liderazgo (F2.2) ▪ Autonomía (F2.3) ▪ Motivación (F2.4) ▪ Innovación (F2.5) ▪ Valor (F2.6) ▪ Creatividad (F2.7) ▪ Espíritu emprendedor (F2.8) 	ACTITUD EMPRENDEDORA
3	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamización (F3.1) ▪ Accesibilidad (F3.2) ▪ Entusiasmo (F3.3) ▪ Autoconfianza (F3.4) ▪ Ilusión (F3.5) ▪ Disponibilidad (F3.6) ▪ Optimismo (F3.7) ▪ Cordialidad (F3.8) 	DINAMISMO Y COLABORACION
4	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de respuesta (F4.1) ▪ Perseverancia (F4.2) ▪ Aprendizaje permanente (F4.3) ▪ Actualización (F4.4) ▪ Análisis situacional (F4.5) ▪ Consulta (F4.6) ▪ Investigación (F4.7) 	ACTITUD PRAGMÁTICA Y RESOLUTIVA
5	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Excelencia (F5.1) ▪ Confiabilidad (F5.2) ▪ Veracidad (F5.3) ▪ Integridad (F5.4) ▪ Compromiso (F5.5) ▪ Sensatez (F5.6) 	INTEGRIDAD Y VALORES HUMANOS
6	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamiento ético (F6.1) ▪ Discreción (F6.2) ▪ Confidencialidad (F6.3) ▪ Responsabilidad profesional (F6.4) 	ÉTICA

FACTOR	Nº de ítems	Ítems	Denominación
7	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apreciación diversidad (F7.1) ▪ Tolerancia (F7.2) ▪ Capacidad escucha (F7.3) ▪ Respeto (F7.4) ▪ Consenso (F7.5) ▪ Atender diversidad (F7.6) ▪ Ayuda (F7.7) ▪ Diálogo (F7.8) 	TOLERANCIA
8	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocontrol (F8.1) ▪ Tolerancia frustración (F8.2) ▪ Autodisciplina (F8.3) ▪ Resiliencia (F8.4) ▪ Gestión del estrés (F8.5) 	AUTORREGULACIÓN
9	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación (F9.1) ▪ Habilidades interpersonales (F9.2) ▪ Empatía (F9.3) ▪ Asertividad (F9.4) 	COMUNICATIVO Y RELACIONES PERSONALES
10	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socialización (F10.1) ▪ Coordinación (F10.2) ▪ Compromiso social (F10.3) ▪ Planificación (F10.4) 	SOCIALIZACIÓN Y COMPROMISO

Análisis Factorial Confirmatorio

Una vez que se dispone de una escala con una estructura factorial conocida y consistente desde un punto de vista teórico, se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), mediante el programa AMOS 20, con la intención de constatar la presencia de los 10 factores identificados en la fase exploratoria (véase tabla 3). Con ello, estaremos en disposición también de garantizar la validez de constructo del instrumento utilizado.

Dada la métrica de los datos y el incumplimiento del supuesto de normalidad multivariante (Mardia= 29.67), que podrían condicionar la robustez de los resultados, para la estimación de parámetros se utilizó el procedimiento de Mínimos Cuadrados No Ponderados (ULS), más robusto que el de máxima verosimilitud (ML) ante el incumplimiento de normalidad. Los parámetros estimados estandarizados se recogen en las tablas 4 y 5.

Como se puede observar, todos ellos resultaron estadísticamente **significativos** ($p < 0.01$) y salvo en dos casos concretos ($I_{F4 \text{ investigación}} = 0.56$ y $I_{F8 \text{ gestión estrés}} = 0.52$), las cargas factoriales fueron superiores a 0.60.

Siguiendo las recomendaciones de diferentes autores (Brown, 2006; Byrne, 2009; Kline, 2005), para la evaluación del ajuste del modelo se consideraron de manera simultánea varios índices: χ^2 , GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), NFI (Normed Fit Index) y PNFI (Parsimony Normed Fit Index). Como

puede apreciarse en la tabla 6, el ajuste empírico del modelo de partida es elevado, con valores de GFI, AGFI y NFI superiores a 0.95 y un valor de PNFI por encima de 0.90 (Rial, Varela, Abalo y Lévy, 2006).

Tabla 4

Estructura factorial empírica (parámetros estimados estandarizados I: saturaciones factoriales)

Parámetro I		Parámetro I	
Capacidad crítica general ← F1	0.73	Confiabilidad ← F5	0.84
Capacidad autocrítica ← F1	0.78	Veracidad ← F5	0.74
Capacidad analítica ← F1	0.72	Integridad ← F5	0.76
Reflexión ← F1	0.71	Compromiso ← F5	0.75
Introspección ← F1	0.73	Sensatez ← F5	0.71
Autoconocimiento ← F1	0.80	Comportamiento ético ← F6	0.73
Iniciativa ← F2	0.75	Discreción ← F6	0.81
Liderazgo ← F2	0.68	Confidencialidad ← F6	0.77
Autonomía ← F2	0.71	Responsabilidad profesional ← F6	0.72
Motivación ← F2	0.77	Apreciación diversidad ← F7	0.68
Innovación ← F2	0.73	Tolerancia ← F7	0.69
Valor ← F2	0.74	Capacidad escucha ← F7	0.77
Creatividad ← F2	0.72	Respeto ← F7	0.76
Espíritu emprendedor ← F2	0.73	Consenso ← F7	0.76
Dinamización ← F3	0.71	Atender diversidad ← F7	0.62
Accesibilidad ← F3	0.78	Ayuda ← F7	0.76
Entusiasmo ← F3	0.73	Diálogo ← F7	0.80
Autoconfianza ← F3	0.69	Autocontrol ← F8	0.76
Ilusión ← F3	0.66	Tolerancia frustración ← F8	0.74
Disponibilidad ← F3	0.73	Autodisciplina ← F8	0.74
Optimismo ← F3	0.77	Resiliencia ← F8	0.79
Cordialidad ← F3	0.82	Gestión estrés ← F8	0.52
Capacidad respuesta ← F4	0.80	Comunicación ← F9	0.70
Perseverancia ← F4	0.81	Habilidades interpersonales ← F9	0.77
Aprendizaje permanente ← F4	0.67	Empatía ← F9	0.82
Actualización ← F4	0.72	Asertividad ← F9	0.68
Análisis situacional ← F4	0.70	Socialización ← F10	0.68
Consulta ← F4	0.71	Coordinación ← F10	0.78
Investigación ← F4	0.56	Compromiso social ← F10	0.76
Excelencia ← F5	0.68	Planificación ← F10	0.69

Tabla 5

Estructura factorial empírica (parámetros estimados estandarizados j: correlaciones entre factores)

Parámetro j		Parámetro j	
F1↔F2	0.78	F4↔F5	0.84
F1↔F3	0.80	F4↔F6	0.72
F1↔F4	0.79	F4↔F7	0.87
F1↔F5	0.86	F4↔F8	0.81
F1↔F6	0.76	F4↔F9	0.76
F1↔F7	0.84	F4↔F10	0.84
F1↔F8	0.75	F5↔F6	0.82
F1↔F9	0.75	F5↔F7	0.86
F1↔F10	0.77	F5↔F8	0.82
F2↔F3	0.87	F5↔F9	0.70
F2↔F4	0.84	F5↔F10	0.86
F2↔F5	0.82	F6↔F7	0.81
F2↔F6	0.77	F6↔F8	0.68
F2↔F7	0.77	F6↔F9	0.69
F2↔F8	0.86	F6↔F10	0.79
F2↔F9	0.74	F7↔F8	0.81
F2↔F10	0.86	F7↔F9	0.72
F3↔F4	0.81	F7↔F10	0.87
F3↔F5	0.89	F8↔F9	0.70
F3↔F6	0,77	F8↔F10	0,79
F3↔F7	0.88	F9↔F10	0.77
F3↔F8	0.86		
F3↔F9	0.71		
F3↔F10	0.85		

Tabla 6

Indicadores de bondad de ajuste del modelo de medida

χ^2	g^l	p	GFI	AGFI	NFI	PNFI
254.81	1665	<0.01	0.98	0.98	0.98	0.93

Así mismo, conviene destacar los altos valores de correlación **entre factores (en torno a 0.70 y 0.80** en todos los casos), lo que da muestras de la validez convergente de la escala y, por tanto, de la proximidad teórica de los factores que la componen. Este dato, sirve también para reforzar la posibilidad de calcular una puntuación global que resuma el nivel de competencia de los orientadores.

Análisis de fiabilidad (consistencia interna)

Por último, para estudiar la consistencia interna de la escala se calculó el coeficiente α de Cronbach, obteniéndose un excelente resultado tanto a nivel global ($\alpha_{\text{Global}} = 0.98$), como para cada uno de los factores por separado, sobre todo si se tiene en cuenta que algunos factores constan sólo de 4 ítems. Pardo y Ruíz (2001, p. 598) señalan precisamente que “los valores por encima de 0,8 se suelen considerar meritorios y los valores por encima de 0.9 excelentes”.

De manera complementaria, se calculó también el coeficiente de fiabilidad mediante el “Método de dos Mitades” (Spearman-Brown), obteniéndose un valor global de 0.97.

Tabla 7

Consistencia interna de la escala y de sus diferentes factores

FACTOR	Nº de ítems	Denominación	α de Cronbach
1	6	AUTOCONOCIMIENTO	.88
2	8	ACTITUD EMPRENDEDORA	.90
3	8	DINAMISMO Y COLABORACION	.91
4	7	ACTITUD PRAGMÁTICA Y RESOLUTIVA	.88
5	6	INTEGRIDAD Y VALORES HUMANOS	.83
6	4	ÉTICA	.84
7	8	TOLERANCIA	.90
8	5	AUTORREGULACIÓN	.84
9	4	COMUNICATIVO Y RELACIONES PERSONALES	.83
10	4	SOCIALIZACIÓN Y COMPROMISO	.83
TOTAL	60		.98

Por tanto, como puede verse el grado de consistencia interna entre los ítems de cada uno de los factores es considerablemente elevado, siendo destacable la fiabilidad de la escala completa.

Discusión y conclusiones

Los profesionales de la orientación, dada la encrucijada de su papel profesional y los retos que se derivan del nuevo paradigma de la educación inclusiva, han de poseer, más que nunca, unas competencias de carácter emocional que deberán ser atendidas de manera inexcusable desde la formación inicial, como plantean algunos investigadores (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013), y también desde el ámbito de la formación continua. Para ello, es importante contar con una herramienta de evaluación como la que presentamos, válida y fiable, que permita examinar de primera mano el nivel de formación competencial, así como su grado de aplicabilidad y relevancia para que el colectivo de orientadores pueda asumir su tarea con la responsabilidad y energía esperada y, en definitiva, pueda afrontar con garantías de calidad y éxito las diferentes situaciones (Anaya, Pérez-González y Suárez Rivero, 2011).

Entendemos que competencias tales como el respeto, la tolerancia, la confidencialidad, el compromiso, etc. pueden evitar la discriminación y garantizar los principios democráticos basados en la equidad e igualdad de oportunidades (Cobos Cedillo, 2010). No olvidemos que para crear escuelas eficaces e inclusivas, como acertadamente indican algunos (Palomares Ruiz, 2017; Tjernberg y Mattson, 2014), tenemos que ser capaces de promover una cultura escolar en la que todos los alumnos y alumnas se sientan valorados y no excluidos. Por lo tanto, los especialistas de la orientación, tienen que trabajar con la comunidad escolar para potenciar en los centros educativos procesos inclusivos reales que verdaderamente generen prácticas menos segregadoras y más humanizantes como sugieren Lopez Melero (2012) y Medina García (2017), a pesar de que en la actualidad se muestre cada vez más un interés por la inclusión como refleja el estudio realizado por López Pascual y Carmona Rodríguez (2018).

La competencia, como la gestión del estrés, resulta nuclear en la profesión orientadora, pues constatamos que ésta se caracteriza por requerimientos excesivos, por un alto nivel de exigencias, por la ambigüedad de las funciones a desempeñar, etc. (Guerrero Barona y Rubio Jiménez, 2008). Sin lugar a dudas, una carencia formativa severa a este nivel acaba minimizando la presencia de otras competencias relevantes como la iniciativa, el liderazgo, la autonomía, la motivación, la innovación, la creatividad, el espíritu emprendedor, el autocontrol, la resiliencia, etc.

La comunicación con los otros (docentes, familia, estudiantado, etc.) se convierte en el motor que hace posible el desarrollo de la actividad orientadora, por lo que las relaciones interpersonales tienen un gran interés ya que al fin y al cabo generan problemas, dilemas, insatisfacciones, etc. Así, pues, competencias como la empatía, la asertividad, etc. facilitan en gran medida la tarea orientadora.

El componente ético también acaba condicionando la práctica orientadora, por lo que competencias como la discreción, la responsabilidad profesional, la integridad, etc. resultan prioritarias.

Competencias tales como la autocrítica, la reflexión, la introspección, el autoconocimiento, etc. ayudan a reconocer y regular nuestros propios sentimientos, a manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás, etc. Esto, nos lleva a

pensar que este tipo de competencias emocionales son fundamentales para comprender la configuración y el sentido de la orientación como profesión.

El optimismo, la ilusión, la perseverancia, el entusiasmo, la cordialidad, etc. ayudan a desarrollar óptimamente la labor orientadora, configurando un marco de actuación productivo.

En suma, tenemos que romper con la cultura de una formación continuada desligada del desempeño del trabajo (Álvarez Rojo y Romero Rodríguez, 2007). En este sentido, cabe subrayar que el orientador no sólo necesita activar conocimientos sino que ha de sobrellevar las relaciones con los otros (negativas, juicios de valor, desencuentros, vacíos, etc.). Aquí el factor "Autorregulación" resulta fundamental para poder gestionar las emociones de modo adecuado y así poder neutralizar las situaciones negativas.

La herramienta de evaluación que ofrecemos puede resultar sumamente reveladora para una práctica orientadora basada en la inclusión y, al tiempo, puede constituir un verdadero referente para futuros trabajos de investigación, dado que:

1. El estudio psicométrico realizado nos posibilita disponer de una herramienta única, válida y fiable con la que evaluar las competencias emocionales de los orientadores, integrando diversas aportaciones teóricas y disponiendo de unas propiedades psicométricas adecuadas, posibilitando así su uso regular por parte de profesionales e investigadores del ámbito educativo y una rápida transferencia de los resultados a nivel de gestión.

2. La realización de diferentes análisis factoriales, de carácter exploratorio y confirmatorio, hizo posible identificar 10 grandes factores competenciales, estrechamente relacionados entre sí. Esto es: factor 1 "Autoconocimiento"; factor 2 "Actitud emprendedora"; factor 3 "Dinamismo y colaboración"; factor 4 "Actitud pragmática y resolutoria"; factor 5 "Integridad y valores humanos"; factor 6 "Ética"; factor 7 "Tolerancia"; factor 8 "Autorregulación"; factor 9, "Comunicativo y relaciones personales" y factor 10 "Socialización y compromiso". Estos factores competenciales, pueden constituir una magnífica plataforma para la evaluación y seguimiento de la formación de los orientadores escolares.

3. La evaluación de las competencias emocionales puede evidenciar resultados significativos, en alguno de los factores inherentes al ejercicio de orientación y determinantes para desarrollarla con éxito, tanto desde el punto de vista de la aplicabilidad como relevancia.

4. Los resultados de la evaluación pueden ayudar a dibujar un perfil competencial de los orientadores más ajustado a la realidad socioeducativa y a una orientación más eficiente y de calidad, buscando en cualquier caso unas buenas prácticas de la orientación sustentadas en una inclusión efectiva.

5. La herramienta, en cuestión, de alguna manera, facilita el camino hacia un sistema de orientación que responda más bien a un modelo comprensivo, dejando atrás el modelo clínico. Es decir, un modelo que entienda la orientación no como una intervención puntual sino procesual y de desarrollo (Planas, 2009), haciendo especial hincapié en la necesidad de una colaboración estrecha con la comunidad educativa y los diferentes agentes sociales.

Referencias

- Aguaded Gómez, M. C. (2009). *Los equipos de orientación educativa: proceso de constitución y evolución. Análisis de la realidad actual en la provincia de Huelva y perspectivas de futuro.* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Alonso Ferres, M., Berrocal de Luna, E. y Jiménez Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>.
- Álvarez Rojo, V. y Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.
- Anaya, D., Pérez-González, J.C. y Suárez Rivero, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 283-284.
- Arnáiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A. y Caballero García, C.M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Barreira, A. J., Sobrado L. M. y Ocampo, C. I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 125-143.
- Barrio de la Fuente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Barrutia, A. (2009). *Inteligencia emocional en la familia.* España: Toro Mítico.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.
- Boza, A., Toscazo, M. O. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. XXI. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* New York: Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming.* New York: Psychology Press.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23 (1), 29-36. DOI: 10.1016/j.pse.2016.11.001.
- Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46, 73-82. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.73-82>.
- Cobos Cedillo, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga.* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Clemente-Ricolfe, J. y Escribá-Pérez, J. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>.
- Echeverría, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores. "Saber" y "Sabor". En M. Álvarez y R. Bisquerra (Comps.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-17). Barcelona: Praxis.

- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 425-436.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1.), 15-26.
- García-Fuentes, C. D., Rodríguez, O. y Rodríguez S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la comunidad autónoma gallega. *REOP*, 17(1), 99-16.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de formación. *Aula Abierta*, 46, 33-40. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>.
- González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guerrero Barona, E. y Rubio Jiménez, J. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de “Burnout” en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. Recuperado de <http://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencial emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), 131-160.
- López Pascual, G. y Carmona Rodríguez, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-99.
- Martínez Juárez, M., González Morga, N. y Pérez Cusó, J. (2018). Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 39-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.306401>.
- Márquez-Cervantes, M. C. y Gaeta González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>.
- Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación de personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid: Cinca.

- Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C. y Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1),1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>.
- OCDE (2005). *Definition and Selection of competencies. Executive Summary*. Recuperado de <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- Palomares Ruiz, A. (2017). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../Art_15_276.pdf
- Pardo, A. y Ruíz, M. A. (2001). *SPSS11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Pegalajar Palomino, M.C. y López Hernáez, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2785>.
- Pena Garrido, M., Extremera Pacheco, N. y Rey Peña, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y Maestros*, 368, 6-10. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>.
- Pérez Escoda, N. y Bisquerra, R. (2009). El saber emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-59.
- Poblete, M. (2008). *Proyecto de innovación pedagógica en la U*. Recuperado de <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/orientacióndepersonal/..%5Ccompetenciaorient.htm>.
- Planas, J.A. (2009). Una nueva formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 51-53.
- Repetto, E., Ferrer-Sala, P., Manzano, N. y Hiebert, B. (2008). International competencies for educational and vocational guidance practitioners. *International Journal Educational and vocational guidance*, 8, 135-195.
- Repetto, E. (Dir.) (2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del alumno*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Álvarez, P., Ocampo Gómez, C. I. y Sarmiento Campos, J. A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.
- Rial, A., Varela, J., Abalo, J. y Lévy, J. (2006). El Análisis Factorial Confirmatorio. En J. P. Lévy y J. Varela (Coord.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales. Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales* (pp. 119-154). A Coruña: Netbiblo.

- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work*. Nueva York: John Wiley and sons.
- Teixidó, J. (2007). *Competencia para el ejercicio de la dirección escolar*. XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Recuperado de http://joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción...La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, 9-12. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.9-12>.
- Tjernberg, C. y Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 151-181.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares Moya, A., López-Martín, E. y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 261-292. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-249.

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2019.

Fecha de revisión: 26 de marzo de 2019.

Fecha de aceptación: 8 de mayo de 2019.

Investigación sobre adolescentes que son observadores de situaciones de ciberacoso

Research on adolescents who observe cyberbullying situations

Víctor González Calatayud, María Paz Prendes Espinosa y Cristina Bernal Ruiz
Universidad de Murcia

Resumen

El ciberacoso es una realidad entre los adolescentes. En esta problemática no solo tenemos a cibervíctimas y ciberacosadores, sino que también están los ciberobservadores, los cuales juegan un papel fundamental. El objetivo principal fue conocer la prevalencia de ciberobservadores, ver las diferencias de género y edad, y relacionarlo con el uso del teléfono móvil y de Internet fuera de casa. Para ello se ha realizado un estudio transversal en el que se ha utilizado un cuestionario como instrumento. La muestra se ha seleccionado con un muestreo aleatorio estratificado, estando compuesta al final por un total de 950 estudiantes de la ESO, siendo un 50.4% chicos y con una media de edad de 13.93 (DT = 1.35). El 62.3% había observado al menos una de las conductas evaluadas durante el último año. Las chicas observaron en general más conductas que los chicos. En cuanto a la edad, los adolescentes de más edad son los que indicaron haber observado más ciberacoso. Aquellos adolescentes que disponen de ordenador en su propia habitación o los que tienen acceso a Internet fuera de casa observaron más ciberacoso. Teniendo en cuenta que el ciberacoso se da en un proceso grupal, los ciberobservadores juegan un papel fundamental para evitarlo.

Palabras clave: ciberacoso; ciberobservadores; adolescentes; TIC.

Correspondencia: Víctor González Calatayud, victor.gonzalez@um.es, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, CP 30100, Murcia.

Investigación financiada a partir de una beca FPU de la Universidad de Murcia.

Abstract

Cyberbullying is a reality among adolescents. In this problem we not only have cybervictims and cyberbullies, but also cyberobservers, who play a fundamental role in this problem. The main objective of this research is to find out the prevalence of cyberobservers, see gender and age differences, and relate it to mobile phone and Internet use outside the home. To this end, a cross-sectional study has been carried out using a questionnaire as an information-gathering tool. The sample was selected with stratified random sampling, and at the end consisted of a total of 950 secondary school students, of which 50.4% were boys and with an average age of 13.93 (SD = 1.35). 62.3% had observed at least one of the behaviors assessed during the past year. Women generally observed more behavior than men. In terms of age, older adolescents are the ones who reported having observed the most cyberbullying. Teenagers who have computers in their own rooms or those who have access to the Internet outside the home observed more cyberbullying. Given that cyberbullying occurs in a group process, cyber-observers play a key role in preventing it.

Keywords: cyberbullying; cyberobservers; adolescents; ICT.

Introducción

En poco más de veinte años, las tecnologías digitales han irrumpido en nuestra vida en todos sus planos de forma tan radical y profunda que se puede aseverar que el ecosistema mediático y comunicativo se ha transformado claramente en el último cuarto del siglo XX. Pero si bien es cierto que se han producido muchos cambios en el mundo de los adultos, la juventud es el grupo social que más se ha visto influido por estas tecnologías. Los adolescentes de hoy ya han nacido en un mundo donde las TIC tienen una presencia generalizada y han adoptado estas tecnologías como parte de sus vidas (Álvarez-García et al., 2011). Las TIC favorecen el proceso de socialización activa que desarrollan los jóvenes al existir una acción consciente y voluntaria sobre el tipo de información que se desea obtener (Rubio, 2008). Pero no todos las usan de la misma manera ni con la misma finalidad.

Un aspecto importante que puede influir en la conducta que los jóvenes tienen en la red es la *desinhibición*. Willard (2004) opina que se pueden agrupar los procesos de socialización del mundo físico en torno a cuatro “fuerzas” (valores morales y expectativas sociales, la desaprobación social, el reconocimiento empático y consecuencias negativas) que promueven una conducta responsable y sirven para socializar adecuadamente. No obstante, estas fuerzas importantes en los procesos de socialización en la vida presencial puede que no ejerzan suficiente presión en las conductas de los sujetos en la red, por lo que Internet se puede convertir, como algunos autores indican (Casale, Fiovaranti, y Caplan, 2015), en un lugar de desinhibición.

Esta desinhibición puede dar lugar a una conducta benigna, que promueve la generosidad y la amabilidad, o a una conducta tóxica, que lleva consigo un lenguaje más grosero, odio o amenazas (Suler, 2004). Dentro de esta desinhibición más tóxica, encontramos uno de los grandes problemas que sufren los alumnos de nuestros centros hoy en día, el ciberacoso (cyberbullying).

Qué se entiende por ciberacoso

Desde que Belsey acuñara el término ciberacoso (cyberbullying en inglés) son muchos los autores que se han aventurado a definirlo. Sin embargo, se trata de un constructo difícil de definir el cual tiene aspectos semejantes al acoso, pero otros aspectos se ven influenciados por el uso de la tecnología (Dehue, 2013). Smith (2006, p. 6) lo definió como “un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente”.

Por su parte, Slonje y Smith (2008) determinan que el cyberbullying es un tipo de agresión intencional, realizado por un individuo o un grupo, usando medios tecnológicos, y realizándolo repetidas veces a una víctima que no puede defenderse por sí misma. Algo más simple es la definición de Hinduja y Patchin (2009) al determinar que cyberbullying se puede definir como “daño intencional y repetido infligido mediante el uso de ordenadores, teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos” (p.5).

Sin embargo, la definición más utilizada en la literatura sobre esta problemática es la planteada por Tokunaga. En un sentido amplio el ciberacoso puede entenderse como “cualquier comportamiento realizado a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que mandan repetidamente mensajes hostiles o agresivos destinados a causar daño o molestia a los demás” (Tokunaga, 2010, p. 278).

Los estudios realizados hasta el momento varían en la forma de entender este problema y en cómo medirlo, pero la mayoría sugieren que el 20-50% de los adolescentes tendrá al menos una experiencia de ciberacoso durante su adolescencia, y que el número de cibervíctimas va a ir en aumento (Tokunaga, 2010). Así, en estudios recientes nos encontramos con variaciones que van desde el 18.7% (Herrera-López, Romera, y Ortega-Ruiz, 2017) hasta el 49.3% (González Calatayud, 2018). Igualmente, el número de ciberacosadores varía de un estudio a otro, encontrando actualmente porcentajes de alumnos que realizan alguna conducta de ciberacoso que llegan hasta el 23.3% (González-Calatayud y Prendes-Espinosa, 2018).

Sin embargo, en muchos estudios se olvida a otros protagonistas menos visibles dentro de esta problemática que son los observadores de conductas de ciberacoso o ciberobservadores.

El rol de los ciberobservadores

Como recoge Salmivalli (2010), el acoso y ciberacoso se conceptualizan como un proceso grupal, por tanto, los observadores de estas conductas juegan un papel fundamental (Barlińska, Szuster y Winiewski, 2013; Macháková, Dedkova, Sevcikova y Cerna, 2013). Por ejemplo, una actitud por parte de los observadores en la que muestren su apoyo de forma clara a la víctima puede ayudar a parar el acoso (Macháková et al., 2013), mientras que una actitud pasiva puede hacer que el acoso se alargue (Barlińska et al., 2013).

Al igual que sucede con los otros dos roles -cibervíctimas y ciberacosadores-, el número de ciberobservadores varía sustancialmente de un estudio a otro, encon-

trando rangos que van desde porcentajes próximos al 45% (Gahagan, Vaterlaus y Frost, 2016; Olenik-Shemesh, Heiman y Eden, 2015) hasta rangos próximos al 70% (Garaigordobil, 2015; González, 2015). Hay que tener en cuenta que los rangos varían en cierta medida debido a las metodologías utilizadas para investigar esta problemática (Berne et al., 2013). También se encuentran diferencias en cuanto al nivel educativo, ya que como recogen Machimbarrena y Garaigordobil (2017) el porcentaje de observadores en primaria alcanza al 37,7% en centros públicos y al 38% en centros privados.

Varios son los estudios que se han realizado sobre la actitudes activas y pasivas por parte de los observadores en las situaciones de ciberacoso (Allison, y Bussey, 2017; Bastiaenssens et al., 2014; DeSmet et al., 2016; Macháková et al., 2013; Obermaier, Fawzi, y Koch, 2016; Patterson, Allan, y Cross, 2017; Song, y Oh, 2018). Como bien recoge DeSmet et al. (2016), en muchas ocasiones aquellos involucrados como ciberobservadores conocen en la vida real a los otros implicados, teniendo por tanto consecuencias en las relaciones que mantienen de forma presencial.

Uno de los aspectos que influye en el hecho de intervenir o no ante situaciones de ciberacoso es el número de observadores. Los sujetos indican que suelen ayudar más a la víctima cuando el número de observadores es muy pequeño -1 o 2- que cuando son muchos -más de 10- (Machackova, Dedkova y Mezulanikova, 2015; Obermaier et al., 2016). Aunque de forma general, como recogen Wasdorp y Bradshaw (2018), las respuestas de defensa por parte de los observadores son relativamente baja, viéndose influenciada por factores contextuales como la escuela, la percepción de los jóvenes sobre el comportamiento de los demás y la participación en la intimidación.

La forma que tienen de comunicarse los jóvenes a través de los medios tecnológicos puede hacer que no sean conscientes de posibles situaciones de ciberacoso. Dillon y Bushman (2015) investigaron esta circunstancia, hallando que aquellos participantes que se percataron del incidente fueron más propensos a intervenir. Tal es el caso que Song y Oh (2018) han analizado a los observadores de estas situaciones encontrando que el 60.7% eran observadores que se quedaban al margen, 30.5% eran defensores, 5.4% reforzadores de las conductas y 3.3% eran ayudantes.

Estas diferencias en la participación se explican a partir de lo que se conoce como *efecto espectador*, el cual hace referencia al hecho anotado anteriormente de que cuanto más espectadores hay, menos intervienen en la acción porque la responsabilidad se diluye (Machackova et al., 2015; Olenik-Shemesh et al., 2015; Song y Oh, 2018). Este hecho se ve incrementado cuando hablamos de comunicación mediada por tecnología, donde el número de observadores de una misma conducta es mucho mayor que de forma presencial. Si a esto le añadimos el efecto de desinhibición, la tecnología es un elemento clave dentro de esta problemática. Por lo que, como recogen Hofherr y Kindler (2018), informar a los estudiantes sobre estas problemáticas se convierten en formas esenciales de prevención.

La relación entre la tecnología y ciberacoso es un aspecto que se ha estudiado anteriormente referido a los roles de víctimas y acosadores (González-Calatayud y Prendes-Espinosa, 2018; Müller, Pfetsch, Schultze-Krumbholz y Ittel, 2018), pero que no ha sido investigado en relación con los observadores de estas conductas, cuestión que es el aspecto central de este artículo.

Método

Este trabajo forma parte de un proyecto para conocer la prevalencia de los tres roles de implicación del ciberacoso y la percepción de los docentes. Para ello se diseñó un estudio de tipo *ex post facto* y transversal con una metodología cuantitativa y una muestra representativa obtenida por procedimientos probabilísticos. Se utilizó una técnica de encuesta y un cuestionario como instrumento para la recogida de información.

Objetivos

El objetivo fundamental del proyecto fue determinar la incidencia del ciberacoso y su impacto en los estudiantes que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. En este trabajo se presentan los datos relacionados con la prevalencia de los ciberobservadores, analizando las diferencias en relación con el sexo, la edad y el uso que hacen de diferentes tecnologías.

Participantes

Para obtener una muestra representativa de la Región de Murcia se consultó el número total de estudiantes que cursaban Educación Secundaria Obligatoria ($n=66413$). Teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 3.2%, para una variación poblacional de .50, la muestra representativa comprendía un total de 925 estudiantes. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo aleatorio estratificado. La muestra estuvo compuesta finalmente por 950 estudiantes de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre los 11 y 18 años, siendo 479 varones (50.4%) y 471 mujeres (49.6%). Los estudiantes participantes estudiaban Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos (64.6%) y privados-concertados (35.4%).

En términos de acceso a las TIC por parte de los participantes de este estudio, el 93.4% indicó tener un teléfono móvil y un 88.5% un ordenador personal conectado a Internet. En la mayoría de los casos (42%) el ordenador estaba en el salón, pero el 36.3% indicó que estaba en su propia habitación. Por último, la mayoría (83.5%) indicó que tenía acceso a Internet fuera de casa, encontrando que el teléfono móvil (71.8%) es la tecnología más utilizada para acceder a Internet.

Instrumento

Se utilizó un instrumento que cumplía todas las garantías de fiabilidad y validez, "Cyberbullying: screening de acoso entre iguales" (Garaigordobil, 2013). Este cuestionario está compuesto por 45 ítems agrupados en tres factores relacionados con los tres roles relacionados: víctima, acosador y observador. Para cada uno de los roles se evalúan 15 distintos comportamientos (por ejemplo, el envío de mensajes ofensivos o el robo de contraseña). Los alumnos deben leer la conducta e indicar la frecuencia con la que la han sufrido, la han realizado o la han observado durante el último año. La fiabilidad del instrumento mostró una alta consistencia interna ($\alpha=.91$), siendo el coeficiente alfa de Cronbach alto en las tres escalas del instrumento: cibervictimización

($\alpha=.82$), ciberagresión ($\alpha=.91$) y ciberobservación ($\alpha=.87$). En cuanto a la fiabilidad con la muestra de este estudio, el instrumento volvió a mostrar una alta consistencia interna ($\alpha=.91$), siendo en las tres escalas también alto: cibervictimización ($\alpha=.82$), ciberagresión ($\alpha=.72$) y ciberobservación ($\alpha=.93$). El análisis Factorial Confirmatorio, después hallar el valor KMO (0.94) y encontrando que el test de Bartlett fue significativo ($\chi = 51208.99$, $p < .001$), confirmó una estructura de tres factores que explicaban el 40.15% de la varianza (Garaigordobil, 2013).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En cuanto al procedimiento, se llevaron a cabo las siguientes fases: (1) Se contactó vía email o por teléfono con los directores de los centros seleccionados de forma aleatoria de la lista de centros de la Región de Murcia. Se les explicó el proyecto y se pidió su colaboración. (2) Con aquellos que decidieron participar se realizó una entrevista para explicar con más detalle el proyecto y entregar la hoja de consentimiento para los padres de los estudiantes participantes, realizando este mismo procedimiento si el centro decidía no participar. (3) Una vez recibida la carta de consentimiento de los padres se procedió a administrar el cuestionario. El cuestionario se administró en una única sesión de 30 minutos. El estudio respetó todos los procedimientos éticos de la investigación con seres humanos.

Se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 22.0, adoptando el nivel de significación bilateral de $p < .05$ en todo el estudio. En el trabajo presentado se realizan diversos análisis en función de las variables a analizar. En primer lugar, en cuanto a las variables ordinales se ha utilizado tablas de contingencia y el estadístico Chi-cuadrado de Pearson para conocer si dicha relación era significativa. En segundo lugar, se han realizado sumatorios para ver las puntuaciones en los factores establecidos en el instrumento de evaluación. Con esos sumatorios se ha utilizado la *t* de Student para comparar las medias cuando analizábamos en relación a dos niveles y un Análisis de Varianza (ANOVA) cuando nos encontrábamos con tres o más niveles. En ambas pruebas se llevó a cabo una prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. Para determinar el tamaño del efecto en la prueba *t* de Student hemos utilizado el estadístico diferencia media tipificada *D* de Cohen

Resultados

Prevalencia de ciberobservadores

Se calcularon las frecuencias y los porcentajes para identificar a los observadores de conductas de ciberacoso durante el último año. Los resultados muestran que el 62.3% ($n = 592$) de los participantes observó la realización de una o más de las conductas de ciberacoso durante el último año. Igualmente, se hallaron los porcentajes para las 15 conductas evaluadas (Tabla 1). Los porcentajes encontrados fueron divididos entre moderados (algunas veces) y severos (bastantes veces y siempre), identificando de esa manera el porcentaje de individuos participantes en cada condición.

Los ciberobservadores moderados indicaron haber visto estos comportamientos con una prevalencia global que oscila entre 8.4% y 44.9%, mientras que la ciberobservación severa (que los ha visto con mucha frecuencia) varió entre 2% y 13.1% en los comportamientos evaluados. Las conductas más observadas -tanto de forma moderada como severa- fueron:

- enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet (44.9%),
- hacer llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet (35.2%),
- hacer llamadas anónimas para asustar y provocar miedo (32.5%),
- difundir fotos o vídeos privados a través del móvil o Internet (29.2%) y
- difamar, diciendo cosas que son mentira para desprestigiar por Internet (28.3%).

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje para las 15 conductas evaluadas.

ítems	Ciberobservadores			
	Nunca F (%)	Algunas veces F (%)	Bastantes veces F (%)	Siempre F (%)
1	522 (55.1)	302 (31.9)	107 (11.3)	17 (1.8)
2	613 (64.7)	251 (26.5)	73 (7.7)	11 (1.2)
3	766 (80.6)	119 (12.5)	46 (4.8)	13 (1.4)
4	670 (70.8)	206 (21.8)	57 (6)	13 (1.4)
5	754 (79.5)	139 (14.7)	43 (4.5)	12 (1.3)
6	639 (67.5)	211 (22.3)	75 (7.9)	22 (2.3)
7	727 (76.8)	156 (16.5)	48 (5.1)	16 (1.7)
8	870 (91.6)	56 (5.9)	13 (1.4)	6 (0.6)
9	818 (86.1)	91 (9.6)	35 (3.7)	3 (0.3)
10	756 (79.9)	132 (14)	49 (5.2)	9 (1)
11	751 (79.3)	141 (14.9)	41 (4.3)	14 (1.5)
12	774 (81.8)	126 (13.3)	32 (3.4)	14 (1.5)
13	821 (86.7)	93 (9.8)	24 (2.5)	9 (0.9)
14	852 (90.1)	68 (7.2)	22 (2.3)	4 (0.4)
15	679 (71.7)	162 (17.7)	68 (7.2)	38 (4)

Notas: ítems o conductas: 1 = mensajes ofensivos/insultantes; 2 = llamadas ofensivas/insultantes; 3 = agredir, grabar y colgar en Internet; 4 = divulgar fotos/vídeos privados; 5 = hacer fotos en vestuarios, playa... para divulgarlas; 6 = llamadas anónimas amenazantes; 7 = chantaje; 8 = acoso sexual por teléfono móvil/Internet; 9 = robo de identidad; 10 = robo de contraseña; 11 = manipular fotos/vídeos y difundirlos; 12 = aislar en las redes sociales; 13 = extorsionar sin transmitir intimidad; 14 = amenazas de muerte; 15 = calumniar y difundir rumores para desacreditar a alguien.

Diferencias en relación con el sexo

Se comprobó que en todas las conductas las mujeres son las que más indicaron observarlas, excepto en el caso del ítem 8 donde fueron los varones los que más indicaron observar, siendo en muchos de estos casos las diferencias estadísticamente significativas (vea tabla 2).

Tabla 2.

Frecuencia, porcentaje y Chi-Cuadrado para diferencia de sexo.

Ítems	No Ciberobservador		Ciberobservador		χ^2
	Varones n (%)	Mujeres n (%)	Varones n (%)	Mujeres n (%)	
1	288 (60.3)	234 (49.8)	190 (39.7)	236 (50.2)	17.71***
2	334 (69.9)	279 (59.4)	144 (30.1)	191 (40.6)	13.49**
3	402 (84.1)	365 (78.3)	76 (15.9)	101 (21.7)	5.72 ns
4	362 (75.9)	308 (65.7)	115 (24.1)	161 (34.3)	12.30**
5	400 (83.7)	354 (75.3)	78 (16.3)	106 (24.7)	10.57*
6	346 (72.4)	293 (62.5)	132 (27.6)	156 (37.5)	12.11**
7	396 (83)	331 (70.4)	81 (17)	139 (29.6)	23.66***
8	434 (91.2)	436 (93)	42 (8.8)	33 (7)	1.29 ns
9	426 (89.1)	392 (83.6)	52 (10.9)	77 (16.4)	7.15 ns
10	394 (82.4)	360 (76.9)	84 (17.6)	108 (23.1)	4.89 ns
11	398 (83.3)	353 (75.3)	80 (16.7)	116 (24.7)	10.57*
12	417 (87.4)	358 (76.3)	60 (12.6)	111 (23.7)	21.75***
13	426 (89.1)	395 (84.2)	52 (10.9)	74 (15.8)	5.97 ns
14	436 (91.2)	415 (88.7)	42 (8.8)	53 (11.3)	6.24 ns
15	381 (79.7)	298 (63.5)	97 (20.3)	171 (36.5)	31.45***

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns: no significativo. Ítems o conductas: 1 = mensajes ofensivos/insultantes; 2 = llamadas ofensivas/insultantes; 3 = agredir, grabar y colgar en Internet; 4 = divulgar fotos/vídeos privados; 5 = hacer fotos en vestuarios, playa... para divulgarlas; 6 = llamadas anónimas amenazantes; 7 = chantaje; 8 = acoso sexual por teléfono móvil/Internet; 9 = robo de identidad; 10 = robo de contraseña; 11 = manipular fotos/vídeos y difundirlos; 12 = aislar en las redes sociales; 13 = extorsionar sin transmitir intimidad; 14 = amenazas de muerte; 15 = calumniar y difundir rumores para desacreditar a alguien.

Al realizar una prueba *t* para muestras independientes en relación con el sexo y la escala total de ciberobservador se comprobó que las mujeres ($M = 5.37$, $DT = 6.32$) tenían una media superior de ciberobservaciones que los varones ($M = 3.74$, $DT = 5.90$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa, $t(938.97) = 4.09$, $p < .001$, encontrando un tamaño del efecto medio, $d = .27$.

Diferencias en relación con la edad

En cuanto a la edad, se encontró una correlación positiva entre la misma y la escala total de ciberobservadores, $r(941) = .220$, $p < .001$, por lo que a más edad se observa un incremento en estas conductas. Para ver mejor las diferencias con relación a la edad se establecieron una serie de franjas para analizar los datos: 11-13 años, 14-15 años y 16-18 años. Al analizar según las franjas, se comprobó que la media se incrementaba de los 11-13 años ($M = 2.95$, $DT = 4.86$) a los 14-15 años ($M = 5.33$, $DT = 6.70$) y de estos a los 16-18 años ($M = 6.76$, $DT = 6.58$), siendo esta diferencia significativa, $F(2, 941) = 23.69$, $p < .001$, con un tamaño del efecto alto $\omega^2 = .31$. A través de la comparación de parejas de Bonferroni se pudo ver que existía una diferencia significativa (vea tabla 3) entre los 11-13 años con las otras dos franjas de edad.

Tabla 3

Contraste Post Hoc (Bonferroni) para la edad en el total de Ciberobservadores.

(I) Edad agrupada	(J) Edad agrupada	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	<i>p</i>
11-13 años	14-15 años	-2.378*	.418	<.001
	16-18 años	-3.803*	.681	<.001
14-15 años	11-13 años	2.378*	.418	<.001
	16-18 años	-1.426	.666	.097
16-18 años	11-13 años	3.803*	.681	<.001
	14-15 años	1.426	.666	.097

Diferencias en relación con el uso de la tecnología

No resultó significativo el hecho de disponer de teléfono móvil para la visualización de más situaciones de ciberacoso, $t(948) = 1.51$, $p = .131$, $d = .20$, aunque encontramos que las medias para aquellos que sí disponían de móvil ($M = 4.63$, $DT = 6.16$) eran algo superiores a los datos de los que no tenían ($M = 3.41$, $DT = 6.06$). Con respecto a la disposición del ordenador en la casa de los participantes, solamente resultó significativa la asociación con el ordenador situado en la misma habitación (vea tabla 4), lo cual también es interesante como elemento que facilita el aislamiento del adolescente y la ausencia de vigilancia o control familiar.

Tabla 4

Frecuencia, porcentaje y Chi-cuadrado de ciberobservadores y la disposición del ordenador.

	No ciberobservadores n (%)	Ciberobservadores n (%)	χ^2	C
No tiene ordenador conectado	49 (13.7)	60 (10.1)	2.77 ns	-
Ordenador en su propio cuarto	111 (31)	234 (39.5)	7.01**	.086
Ordenador en el salón	149 (41.6)	250 (42.3)	0.04 ns	-

Nota: ** $p < .01$, ns = no significativo, C = Coeficiente de Contingencia

Otro aspecto analizado fue la posibilidad de conectarse a Internet fuera de casa, situación en la que el control parental se ve reducido. En esta ocasión la diferencia entre aquellos que sí disponían de conexión fuera de casa ($M = 4.75$, $DT = 6.13$) y los que no ($M = 3.48$, $DT = 6.21$) fue significativa, $t(216.72) = 2.35$, $p = .02$, $d = .21$. Aquellos que se conectaron a través del móvil o los que lo hicieron en la biblioteca o en redes públicas observaron más conductas de ciberacoso que aquellos que no lo hicieron (vea tabla 5).

Tabla 5

Frecuencia, porcentajes y Chi-cuadrado de ciberobservadores que se conectan fuera de casa.

6

	No ciberobservadores n (%)	Ciberobservadores n (%)	χ^2	C
A través del móvil	225 (62.8)	459 (77.5)	23.86***	.157
A través de la Tablet	34 (9.5)	57 (9.6)	0.01 ns	-
En el colegio	50 (14)	96 (16.2)	0.87 ns	-
En la biblioteca	21 (5.9)	60 (10.1)	5.21*	.074
Con redes públicas	45 (12.6)	115 (19.4)	7.49**	.088

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns = no significativo, C = Coeficiente de Contingencia

Discusión y conclusiones

En este trabajo se muestran datos claros y precisos sobre la observación de casos de ciberacoso en la Región de Murcia en una muestra representativa de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con edades entre los 11 y los 18 años. Es importante tener en cuenta estos datos porque, como recoge la profesora Salmivalli (2010), el ciberacoso se da en relación con un proceso grupal en el que los observadores juegan un papel esencial en el mantenimiento de estas conductas. Y si tenemos en cuenta que en estudios recientes los datos hablan de que prácticamente el 50% de los adolescentes ha sufrido alguna conducta de ciberacoso durante el último año (AUTOR-1, 2018), se vuelve imprescindible trabajar en esta línea.

El porcentaje de participantes que informan haber observado uno o más comportamientos de ciberacoso es bastante alto (62,3%). Sin embargo, esta cifra es similar a la obtenida en otros estudios (Balakrishnan, 2015; Garaigordobil, 2015; González, 2015), aunque superior a la obtenida en otros (Álvarez-García et al., 2011; Olenik-Shemesh et al., 2015; Machimbarrena y Garaigordobil, 2017). Concretamente, los datos de los ciberobservadores indican que entre el 8,4 y el 44,9% de los adolescentes participantes han sido conscientes de la realización de alguno de los 15 comportamientos violentos evaluados.

En cuanto a las conductas más observadas nos encontramos con: el envío de mensajes ofensivos o insultantes, llamadas anónimas para asustar, difusión de rumores para desacreditar, llamadas ofensivas o insultantes y chantaje a través de mensajes o llamadas. Estos datos se asemejan a otras investigaciones -aunque con ciertas diferencias- (Álvarez-García et al., 2011; Gámez-Guadix, Orue, Smith, y Calvete, 2013), pero sobre todo a la realizada por Garaigordobil (2015).

Si nos centramos en las diferencias en relación con el sexo, los resultados muestran un mayor porcentaje de ciberobservadores entre las chicas que entre los chicos. Estos datos son coincidentes a los encontrados en otros trabajos (Garaigordobil, 2015; González, 2015; Olenik-Shemesh et al., 2015). Este hecho puede ser debido a que en los datos sobre uso de Internet son las mujeres las que obtienen porcentajes más altos en uso para la comunicación en España (Fundación Telefónica, 2016), por lo que, si lo usan más para comunicarse, tienen más probabilidad de ver estas conductas.

Respecto a las diferencias halladas en torno a la edad, podemos afirmar, aunque con cautela, que existe cierta relación, siendo los adolescentes de mayor edad los que más observan conductas de ciberacoso. Nuestros datos corroboran el estudio realizado por Garaigordobil (2015). Sin embargo, en el estudio realizado por Álvarez-García et al. (2011) se halló una relación inversa, siendo los adolescentes de menor edad los que más observaban estas conductas.

A través de los resultados se puede concluir que el mayor acceso a los teléfonos móviles, a un ordenador conectado y el uso de Internet fuera de casa están asociados con una mayor observación de casos de ciberacoso. Varios investigadores han concluido, igualmente, que el acceso continuado y el uso de Internet pueden hacer que los adolescentes se involucren en situaciones de ciberacoso más fácilmente (Lee y Shin, 2017), sobre todo si la conducta en cuestión puede verse por una mayor audiencia (Festl, 2016) ya que la responsabilidad se dispersa.

Especialmente, aquellos que se conectan a Internet fuera de la casa y utilizan las redes inalámbricas públicas realizan más conductas de intimidación a través de la tecnología. Este hecho estaría muy relacionado con el efecto de desinhibición (Suler, 2004) que provocan las TIC, al que se le sumaría una falta de supervisión paterna y el efecto de observador (Song y Oh, 2018). Igualmente, como recogen de la Caba y López (2011), el hecho de que se involucren o no también va a estar relacionado con el contexto y el tipo de agresión. Por último, los datos muestran que el hecho de tener un ordenador conectado en su propia habitación es un factor de riesgo para la observación de estas conductas, lo que coincide con estudios previos que lo consideran factor de riesgo para ser acosador (González-Calatayud y Prendes-Espinosa, 2018).

En cuanto a las limitaciones del estudio, el hecho de utilizar un cuestionario tan cerrado imposibilita distinguir entre comportamientos casuales o frecuentes. Sería necesario un estudio cualitativo que permita una investigación más exhaustiva de las posibles causas. Otra limitación está relacionada con la metodología empleada. El hecho de ser una investigación de tipo transversal impide conocer si la observación de estas conductas es mantenida en el tiempo o simplemente son hechos puntuales. Por lo que sería necesario un estudio de tipo longitudinal.

En general, es necesario introducir en los centros educativos programas de prevención en los que se trabaje con los ciberobservadores, como rol fundamental en el mantenimiento o no de estas conductas, las habilidades sociales, la empatía y otras actitudes esenciales. En otros países, como en Finlandia, se trabaja fundamentalmente a través de los observadores tanto del acoso como del ciberacoso. Por tanto, es esencial que se eduque a los estudiantes para que paren las situaciones de ciberacoso que puedan observar, que, como los datos reflejan, son muchas situaciones.

Referencias

- Allison, K. R. y Bussey, K. (2017). Individual and collective moral influences on intervention in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 74, 7–15. doi: 10.1016/j.chb.2017.04.019
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria Introducción. *Anales de Psicología*, 27(1), 221–231.
- Balakrishnan, V. (2015). Cyberbullying among young adults in Malaysia: The roles of gender, age and Internet frequency. *Computers in Human Behavior*, 46, 149–157. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.021
- Barlińska, J., Szuster, A. y Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence, and Empathy. *Journal of Clinical Psychology*, 23, 37–51. doi: 10.1002/casp
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259–271. doi: 10.1016/j.chb.2013.10.036

- Berne, S., Frisé, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., ... Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 320–334. doi: 10.1016/j.avb.2012.11.022
- Casale, S., Fiovaranti, G. y Caplan, S. (2015). Online Disinhibition. *Journal of Media Psychology, 27*(4), 170–177. doi: 10.1027/1864-1105/a000136
- De la Caba, M. A. y López, R. (2011). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación, 362*, 247-272. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160
- Dehue, F. (2013). Cyberbullying Research: New Perspectives and Alternative Methodologies. Introduction to the Special Issue. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 23*, 1–6. doi: 10.1002/casp
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior, 57*, 398–415. doi: 10.1016/j.chb.2015.12.051
- Dillon, K. P. y Bushman, B. J. (2015). Unresponsive or un-noticed?: Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior, 45*, 144–150. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.009
- Festl, R. (2016). Perpetrators on the internet: Analyzing individual and structural explanation factors of cyberbullying in school context. *Computers in Human Behavior, 59*, 237–248. doi: 10.1016/j.chb.2016.02.017
- Fundación Telefónica. (2016). *La Sociedad de la Información en España 2015*.
- Gahagan, K., Vaterlaus, J. M. y Frost, L. R. (2016). College student cyberbullying on social networking sites: Conceptualization, prevalence, and perceived bystander responsibility. *Computers in Human Behavior, 55*, 1097–1105. doi: 10.1016/j.chb.2015.11.019
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K. y Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 53*(4), 446–52. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.03.030
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cyber victims, cyber aggressors, and cyber observers. *Journal of Youth Studies, 18*(5), 569–582. doi: 10.1080/13676261.2014.992324
- González, B. (2015). Los Observadores Ante El Ciberacoso (Cyberbullying). *Revista Investigación En La Escuela, 87*, 81–89. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59696%0Ahttps://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59260>
- González-Calatayud, V. (2018). Victims of cyberbullying in the Region of Murcia: A quantitative study with High School students. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7*(1), 10-16. doi: 10.7821/naer.2018.1.245
- González-Calatayud, V. y Prendes-Espinosa, M.P. (2018). Ciberacosadores: un estudio cuantitativo con estudiantes de secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 53*, 137-149. doi: 10.12795/pixelbit.2018.i53.09

- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia: coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. doi: 10.1016/j.rlp.2016.08.001
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Hofherr, S. y Kindler, H. (2018). How do Adolescents React to Situations of Witnessed Sexual Violence. Bystander Behaviour as a Starting Point for Prevention? *Zeitschrift für soziologie der erziehung und sozialisation*, 38(2), 171-190
- Lee, C. y Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352-358. doi: 10.1016/j.chb.2016.11.047
- Machackova, H., Dedkova, L. y Mezulanikova, K. (2015). Brief report: The bystander effect in cyberbullying incidents. *Journal of Adolescence*, 43, 96-99. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.05.010
- Macháková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A. y Cerna, A. (2013). Bystanders' Support of Cyberbullied Schoolmates. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23, 25-36. doi: 10.1002/casp
- Machimbarrena, J.M. y Garaigordobil, M. (2017). Bullying/cyberbullying in 5th and 6th grade: differences between public and private schools. *Anales de psicología*, 33(2), 319-326. doi: 10.6018/analesps.33.2.249381
- Müller, C. R., Pfetsch, J., Schultze-Krumbholz, A. y Ittel, A. (2018). Does media use lead to cyberbullying or vice versa? Testing longitudinal associations using a latent cross-lagged panel design. *Computers in Human Behavior*, 81, 93-101. doi: 10.1016/j.chb.2017.12.007
- Obermaier, M., Fawzi, N., & Koch, T. (2016). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media and Society*, 18(8), 1491-1507. doi: 10.1177/1461444814563519
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2015). Bystanders' Behavior in Cyberbullying Episodes: Active and Passive Patterns in the Context of Personal-Socio-Emotional Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1), 23-48. doi: 10.1177/0886260515585531
- Patterson, L. J., Allan, A., & Cross, D. (2017). Adolescent perceptions of bystanders' responses to cyberbullying. *New Media and Society*, 19(3), 366-383. doi: 10.1177/1461444815606369
- Rubio, Á. (2008). *Adolescentes y jóvenes en la red: Factores de oportunidad*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Igualdad.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?: Personality and Social Sciences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smith, P. K. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. In *Congreso de Educación*. Palma de Mallorca.
- Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78, 273-282. doi: 10.1016/j.chb.2017.10.008

- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. doi: 10.1089/1094931041291295
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014
- Waasdrop, T.E. y Bradshaw, C.P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18-33. doi: 10.17105/SPR-2017-0081.V47-1
- Willard, N. E. (2004). *I Can't See You – You Can't See Me. How the Use of Information and Communication Technologies Can Impact Responsible Behavior*. Recuperado de <http://goo.gl/EO4WqJ>

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2019.

Fecha de revisión: 3 de abril de 2019.

Fecha de aceptación: 6 de junio de 2019.

La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar

School management: Pedagogical leadership and school improvement

Margarita R. Rodríguez-Gallego, Rosario Ordóñez-Sierra y Antonia López-Martínez
Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

Resumen

Este estudio se centra, en conocer desde el punto de vista de los directivos, cómo se enfrentan a los cambios normativos en el desarrollo del liderazgo pedagógico para su mejora escolar. Para ello se ha contado con la participación de 47 directores y directoras que ejercen en centros públicos y concertados. El diseño de investigación es flexible, holístico y global, ofreciendo datos cualitativos y cuantitativos, mediante la técnica de entrevista. En la recogida de datos se han manejado las categorías correspondientes a los indicadores aportados por las entrevistas, y para su análisis se ha utilizado el programa estadístico Atlas.Ti versión 6.2. Entre los principales resultados destacamos que gran parte de los directivos mantienen que la metodología más utilizada tras aplicarse la nueva normativa es el trabajo por Proyectos. Mientras que en la categoría evaluación el cambio más valorado ha sido la introducción de una evaluación más cualitativa a través de Rúbricas. Con respecto a las posibles mejoras escolares los directivos plantean la necesidad de llevar a cabo en cada centro un proyecto de acción colectivo al servicio de una educación para todos. En términos generales, los resultados del estudio confirman que la opinión de los directivos sobre el liderazgo pedagógico y mejora escolar viene determinada por la normativa, limitando su estructura de trabajo.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico; Metodología; Evaluación; Mejora.

Abstract

The aim of this study is to determine, from the managerial perspective, how managers face the legal changes in the development of pedagogical leadership and school improvement. The study was conducted with the participation of 47 principals from public and charter schools. The design of the investigation is flexible, holistic and global, offering qualitative and quantitative data and applying the interview technique. To gather the data, we used the categories corresponding to the indicators provided by the interviews, and the statistical software Atlas. Ti version 6.2 was used for the data analysis. Among the main results, a large part of the participants stated that the preferred methodology after implementing the new regulations was "project assignment". On the other hand, in the evaluation category, the most highly valued change was the introduction of a more qualitative evaluation using rubrics. With regard to possible school improvements, the participants highlighted the need to carry out a community action project in each school to ensure an education for everyone. In general terms, the results of the study confirm that the opinion of the participants about pedagogical leadership and school improvement is determined by the regulations, which limit their work structure.

Keywords: Pedagogical leadership; Methodology; Evaluation; Improvement.

Introducción

Las reformas educativas, desde los años 90, promovieron innovaciones asociadas a modelos de descentralización y autonomía, dado que un mayor nivel de autonomía contribuye a la mejora y éxito escolar. La autonomía administrativa, pedagógica, curricular, organizativa y de gestión de las instituciones educativas, junto con un liderazgo compartido, estaban entre las características esenciales para lograr la calidad y mejora de los centros.

En la actualidad el desarrollo de la autonomía pedagógica y el modelo de dirección tienen un objetivo común, mejorar el funcionamiento del centro y el aprendizaje de los estudiantes, es lo que se conoce con el término de "liderazgo pedagógico o liderazgo centrado en el aprendizaje" (learning-centred leadership). En estos momentos, el foco se centra en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Bolívar, 2010a, 2010b, 2016; Ord et al., 2013). Es decir, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea de promover el desarrollo profesional docente y la planificación y mejora del aprendizaje (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

En relación con la gestión y la administración, los estudios nacionales e internacionales señalan la labor de los directivos como fundamental e influyente en la mejora del centro y, en definitiva, en la mejora del sistema y calidad educativa (Fullan, 2011; García, 2014; Izquierdo, 2016; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; McKinsey & Co., 2010; Rodríguez, Rodríguez, Artiles, Aguiar & Alemán, 2013; Sarasúa, 2013; Seashore & Wahlstrom, 2011; Silva, Del-Arco & Flores, 2018 y Vila, 2015).

Por otro lado, en relación con el liderazgo pedagógico, los estudios de Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins (2011), así como los de Leithwood et al. (2006) han identificado prácticas asociadas a cuatro categorías: establecer dirección; rediseñar la organización; desarrollar personas y gestionar la instrucción (enseñanza y apren-

dizaje) en la escuela. En esta misma línea, la revisión de Robinson et al. (2009), ha reconocido cinco dimensiones de un liderazgo eficaz con impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes: promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum; establecer metas y expectativas; emplear los recursos de forma estratégica; y asegurar un entorno ordenado de apoyo. Igualmente, en otros estudios se ha puesto de manifiesto la importancia del liderazgo escolar en las reformas educativas y mejora de los centros (Ahtaridou, 2011; Hallinger & Heck, 2011; Heck & Hallinger, 2010; Moral y Amores, 2016).

En el desempeño de sus funciones, existen limitaciones asociadas como la falta de recursos, relaciones con los compañeros/as, la comunicación con la Administración, la profesionalización de la dirección o la regulación normativa derivada de políticas educativas (García, 2014; Iranzo-García, Camarero-Figuerola, Tierno-García & Barrios-Arós, 2018; Martínez-García & Gil-Flores, 2018; Ramery & Pérez, 2016; Rodríguez, et al., 2013) y la resistencia a vencer las normas de autonomía o no lograr establecer relación entre las nuevas estructuras de gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2013), en el informe *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, plantea que los directivos respondieron acerca del nivel de autonomía de sus centros escolares y el nivel de responsabilidad que tienen para tomar decisiones en determinadas áreas. De los resultados obtenidos, se deduce que los centros de España tienen un nivel de autonomía claramente inferior al de la mayoría de los países y, en consecuencia, al promedio OCDE (p. 44).

Según la UNESCO (2016) las innovaciones y los cambios son difíciles porque las escuelas adoptan formas que requieren pocos cambios. Por ello, los directores/as se encuentran con una situación compleja para incrementar el nivel de implicación de los docentes en la toma de decisiones y compromiso. Sin embargo, la mejora del sistema educativo tiene puesta en ellos sus esperanzas y se considera al liderazgo pedagógico como un factor favorecedor del cambio (Martínez-García & Gil Flores, 2018).

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza con un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005 y Ord et al., 2013), por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje. Cabe precisar que en la literatura existen numerosas observaciones a la relación entre los constructos liderazgo y aprendizaje, ya sea desde el punto de vista de los impactos del primero sobre el segundo (Hallinger & Heck, 2011 y Robinson et al., 2009) o bien al revisar la discusión ideológica sobre los elementos que intervienen en dicha relación (Bush & Glover, 2014; Coughlin & Baird, 2013; Farnsworth, 2015; LaPointe-Terosky, 2014; Male & Palaiologou, 2012).

Por todo lo expuesto, damos a conocer, a través de la técnica de entrevista, la visión de los directores y las directoras sobre los términos de liderazgo pedagógico asociado al aprendizaje y al desarrollo curricular con el fin de mejorar dichos procesos en sus centros.

Método

La investigación presentada se realiza con un diseño de investigación flexible y una perspectiva holística y global, ofreciendo datos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de otorgar mayor comprensión a los resultados obtenidos. La línea de investigación se ha llevado a cabo a través de una entrevista semiestructurada, instrumento utilizado para la recogida de datos. Los datos cuantitativos ofrecen hechos observables, medibles y replicables, con un resumen numérico de los principales hallazgos en el estudio (Rivadeneira, 2017). Por otro lado, los datos cualitativos proporcionan un estudio más amplio y profundo donde podemos conocer opiniones, creencias o valoraciones personales para comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias u opiniones (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Objetivos

El objetivo principal ha sido conocer como conciben los directores y las directoras escolares el liderazgo pedagógico de los centros. Para ello, se han planteado los siguientes objetivos:

1. Conocer cómo se enfrentan a los cambios normativos en el desarrollo del liderazgo pedagógico.
2. Describir las propuestas de mejora contempladas por los directivos a raíz de dichos cambios normativos.

Población y Muestra

La muestra compuesta por 47 directores/as ha sido seleccionada de forma intencionada entre miembros del equipo directivo de centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Sevilla y provincia. Siendo quienes han autorizado formar parte de la investigación, de los 52 que a priori habían sido entrevistados/as.

El 60% son hombres y el 40% restante mujeres, además, el 79% ejerce en centros públicos y el 21% concertados y en cuanto a su ubicación, el 68% se encuentran en zonas urbanas frente al 32% que se localiza en zonas rurales.

En cuanto a los años de experiencia docente destacamos que el 28% tiene entre 30 a 40 años, el 43% de 20 a 30 años, el 21% de 10 a 20 años y el 8% no llega a los 4 años. También hay que señalar los años que llevan como directores/as de centro, el 23% ha reconocido dos candidaturas, el 34% se encuentra en su primera candidatura y el resto no contesta.

Finalmente, damos a conocer la edad de los directores/as que han participado y que oscila de 31 a 35 años (6%), de 36 a 40 años (11%), de 41 a 45 años (21%), de 46 a 50 años (26%), de 51 a 55 años (19%) y de 56 a 60 años (17%).

Instrumento

La recogida de información se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas, que contaron con un guion flexible de preguntas abiertas redactadas en base al desarrollo del liderazgo pedagógico en los centros. A través de la entrevista seleccionamos aquella información más relevante para el estudio. De este modo tratamos de validar las teorías sobre el problema objeto de estudio, centrándonos en la comprobación de las mismas.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se escogieron diferentes categorías atendiendo a las unidades básicas de significado (ATLAS.ti 6.2). Como fruto de este proceso se ha establecido un sistema de categorías de respuesta y códigos (con sus correspondientes frecuencias). Las categorías presentadas son apriorísticas: procesos metodológicos, evaluación, autonomía pedagógica y mejoras.

Para determinar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos se practicó la concordancia intraobservadoras e interobservadoras a través del índice Kappa de Fleiss (1981) y, como complemento se estimó el Alfa de Cronbach.

Los datos cuantitativos ofrecidos en la Tabla 6 se han elaborado con el programa informático Excel, presentando las palabras más frecuentes y porcentajes de validez. Asimismo, se ha elaborado la nube de probabilidad (Figura 1), mediante un análisis en el ATLAS.ti con el examinador de palabras y una herramienta colaborativa de google. Permitiendo todo ello, dar a conocer la información recogida y presentar los resultados.

Tabla 1

Sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia. Fuente de elaboración propia

Los cambios en las últimas leyes ¿cómo se han introducido en la práctica en el ámbito de la metodología?	
	<i>Códigos con su frecuencia:</i>
	ABPR aprendizaje basado en proyectos (13)
	APCO aprendizaje constructivista (4)
	APRC aprendizaje cooperativo (10)
	ATDV atención diversidad (6)
	CNFS confusión (3)
	CNGN casi ninguno (2)
	FOR1 formación del profesorado (10)
	TIC1 tecnologías (11)
	TPCO aprendizaje por competencias (7)
Categoría: Procesos Metodológicos	
Esta categoría arroja información sobre qué recursos y formas de enseñanza llevan a cabo en los centros para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje	

Tabla 2

Sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia. Fuente de elaboración propia

¿Los cambios en las últimas leyes ¿cómo se han planteado en la práctica en el ámbito de la evaluación?	
<p>Categoría: Evaluación</p> <p>El objeto de esta categoría es comprobar cómo se han adaptado y qué cambios han realizado ante la nueva ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y promoción en los centros docentes en base a la nueva normativa andaluza</p>	<p><i>Códigos con su frecuencia:</i></p> <p>AAUS a la antigua usanza (4)</p> <p>ACTI actitud, esfuerzo (2)</p> <p>AUTO autoevaluación (5)</p> <p>CPOC cambios pocos (4)</p> <p>CREV criterios evaluación (6)</p> <p>EVCO evaluación competencial (5)</p> <p>ECON evaluación continua (6)</p> <p>EPRO evaluación procesual (4)</p> <p>EVIN evaluación inicial (2)</p> <p>FOR2 formación (2)</p> <p>INEV indicadores de evaluación (6)</p> <p>RUBR rúbricas (7)</p> <p>NOR5 normativa (4)</p> <p>SBUR se han burocratizado (2)</p>

Tabla 3

Sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia. Fuente de elaboración propia.

¿Considera que el centro tiene autonomía para la elaboración de los documentos de planificación?	
<p>Categoría: Autonomía Pedagógica</p> <p>Esta categoría pretende conocer la opinión que tienen los directivos sobre la autonomía para organizarse con criterios propios en el ámbito pedagógico y, fundamentalmente, sobre la implicación de todos los docentes para asumir responsabilidades</p>	<p><i>Códigos con su frecuencia:</i></p> <p>ADAP adaptación (7)</p> <p>AMPL amplia (3)</p> <p>LIBE libertad (6)</p> <p>LIMI limitada (10)</p> <p>MAES marcar estilo propio (4)</p> <p>MICU mínimos curriculares (3)</p> <p>NOR4 normativa (24)</p> <p>ORGC organización (5)</p> <p>PROP proyectos propios (5)</p>

Tabla 4

Sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia. Fuente de elaboración propia

¿Qué mejoras puede destacar desde que empezó su mandato?	
	<i>Códigos con su frecuencia:</i>
	BILI bilingüismo (2)
	COMU comunidad Educativa (12)
	DIVE diversidad (5)
	FOR3 formación del profesorado (4)
	INFR infraestructuras (16)
	ORG1 organización (10)
	PLAP planificación del profesorado (7)
	PLDC planificación docente (2)
	PROG programas educativos y/o proyectos (16)
	RECU recursos (6)
	RESA resultados Académicos (2)
	TIC2 tecnologías (5)
	TRAB trabajo en equipo profesorado (8)
Categoría: Mejora	
Esta categoría pretende conocer como los cambios normativos inciden en las propuestas de mejora realizadas en el centro durante la gestión de los directivos	

Resultados

Los resultados de la investigación toman como referencia el sistema de categorías de respuesta y códigos (con sus respectivas frecuencias) establecidos.

En la categoría *Procesos metodológicos* tratamos de conocer como conciben los directores/as los cambios que han ido introduciendo las últimas leyes y como se han traducido en este campo. En esta categoría el código más repetido, con un 27,65%, es Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPR, frecuencia=13). El aprendizaje por proyectos es una de las metodologías líderes para fomentar el cambio y la mejora educativa. En este sentido señalan: “*Trabajos por proyectos*” P7:(7:12), ABPR. “*Todo lo que es el aprendizaje basado en proyectos*” P37:(30:30), ABPR. “*Se ha empezado a trabajar por proyectos, no solo en infantil sino que se ha extendido a Primaria*” P45:(9:10), ABPR.

En la misma línea destacan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (TIC1, frecuencia=11), con un porcentaje del 23,40%. En este código los directivos de los centros escolares entrevistados plantean que los recursos tecnológicos han sido de gran ayuda y soporte para introducir cambios en la metodología. “*Nuevas tecnologías*” P8:(30:30), TIC1. “*Los profesores están usando programas de ordenador para mandar deberes, en vez de usar el libro y el cuaderno*” P36:(12:12), TIC1. Han cambiado las estrategias en los centros para acceder al conocimiento: “*Realizamos actividades y procedimientos diferentes a través de diferentes recursos, ya que gracias a los ordenado-*

res que nos ofrece la Junta de Andalucía y la red Wi-fi trabajamos contenidos, así como la biblioteca como recurso novedoso..." P40:(20:20), TIC1. "El mayor cambio metodológico, no ha sido debido a las leyes, ha sido más bien debido al acceso a internet y a la pizarra digital..." P3:(29:29), TIC1.

Los códigos aprendizaje cooperativo y formación del profesorado (APRC, FOR1, frecuencia=10) han tenido entre los directivos un 21,27%. "Aprendizaje cooperativo" P7:(34:34), APCR. "Trabajo cooperativo" P8:(30:30), APCR. "Cooperativa" P13:(40:40). "En las clases se está fomentando el uso del trabajo cooperativo y se llevan a cabo todas las adaptaciones curriculares no significativas para respetar los distintos ritmos de aprendizajes" P45:(10:10). En cuanto a la formación del profesorado consideran: "Hemos tenido que adaptar y cambiar la metodología para dar respuesta a lo que nos exigía la ley, lo que ha supuesto un cambio y una mejor formación del profesorado". P22:(10:10), FOR1.

Desde la dirección escolar se considera que el mayor inconveniente son los cambios en el personal docente de los centros durante cada curso académico. "Lo que nos cuesta es introducir nuestra metodología a los nuevos profesores que se incorporan cada año. Por este motivo pasamos gran parte del curso formando al nuevo profesorado" P37:(30:31), FOR1.

Otro código de esta categoría ha sido el aprendizaje por competencias (TPCO, frecuencia=7), con un porcentaje del 14,89%: "Fomentando las actividades por competencias y sustituyéndolas por las actividades tradicionales de reproducción" P21:(21:21), TPCO. "Actualizando las programaciones didácticas y las evaluaciones por competencias. Además nos estamos adaptando a las unidades didácticas integradas" P30:(14:14), TPCO. Sin embargo, los directivos consideran que cuesta bastante adaptarse a los cambios: "Los principales cambios que se producen es sobre el tema de las competencias, hemos intentado siempre trabajar las que se han añadido o cambiado para poder cumplir el currículo" P36:(12:12), TPCO.

El código sobre atención a la diversidad (ATDV, frecuencia=6), con un porcentaje de 12,76%. La diversidad del alumnado constituye una realidad en los centros educativos y ha de ser asumida por todo el profesorado con criterios de normalización e inclusión. "Entre las medidas adoptadas tenemos los desdoblamientos de grupos, apoyo en grupos ordinarios mediante un segundola maestro dentro del aula y el modelo flexible de horario lectivo semanal" P40:(21:23), ATDV.

El código aprendizaje constructivista (APCO, frecuencia=4), con un porcentaje del 8,51%. Cada grupo representa una manera diferente de gestionar las actividades de enseñanza aprendizaje, lo cual hace que unos sean más adecuados que otros para desarrollar determinados aprendizajes en las diferentes áreas curriculares.

Indudablemente que la metodología ha cambiado por completo. Ahora existe una muy diferente basada en un aprendizaje desde el mismo alumno, donde cada uno construye desde su propio campo personal el edificio del conocimiento que le es necesario (método constructivista) bajo la guía siempre del profesor P24:(18:18), APCO.

En el código confusión (CNFS, frecuencia=3), porcentaje del 6,38%, se analiza la incertidumbre que viven los docentes con el cambio de marco normativo. "Los cambios como están siendo tan frecuentes y no tenemos una ley educativa que dure más de 5 o 6 años, lo sufre el profesorado, que no saben cómo actuar" P10:(40:40), CNFS.

Por último, el código que se repite en esta categoría con una frecuencia baja ha sido, casi ninguno (CNGN, frecuencia=2), porcentaje del 6,38%. Los entrevistados plantean que no ha habido casi ningún cambio en el ámbito metodológico.

No ha cambiado tanto, lo que más agobio ha causado son las sesiones de 45 minutos ya que se quedan muy cortas y los demás no es tanto a nivel práctico porque con los niños el método de trabajo, de control individualizado eso se hace siempre P29:(21:27), CNGN.

En la categoría *Evaluación* se ha analizado cómo han introducido, en los centros, los cambios normativos en el ámbito de la evaluación. Muchos de los directivos manifiestan que los cambios se han notado más en este ámbito que en el de procesos metodológicos. En esta categoría el código más valorado, con un porcentaje del 14,89%, ha sido la introducción de una evaluación más cualitativa a través de *Rúbricas*, en la que a los elementos a evaluar se les da cuatro posibilidades de consecución y el docente va indicando el nivel en el que se encuentra el/a niño/a en todas las áreas (actitud, cuaderno, trabajos de campo e individual...), (RUBR, frecuencia=7): *“La evaluación para mí es lo más complejo que tiene la educación, ahora con las rúbricas intentamos ser lo más justos posibles” P44:(8:8), RUBR.*

Seguido de los Criterios de Evaluación, Evaluación Continua e Indicadores de Evaluación con las mismas frecuencias de aparición (CREV, ECON, INEV, frecuencia=6, 12,76%). La idea de criterios de Evaluación es el marco de referencia tomado por los docentes a la hora de evaluar el rendimiento académico de sus estudiantes, basado en los criterios de la orden del currículo en que están establecidos (Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía). Los/as directores/as que han considerado el término evaluación continua (ECON), establecen que se evalúa el trabajo diario en el aula y en casa, la actitud, el grado de consecución de las competencias, como se ha desarrollado el proceso, etc. Así mismo, consideran que es excesivo el trabajo que genera tener que evaluar atendiendo a los indicadores de evaluación *“A través de unos criterios de evaluación que conllevan unos indicadores de logros, sirven para conseguir los criterios y objetivos establecidos” P30:(16:16), CREV.*

Al igual que sucede con la metodología, los cambios en este sentido han sido muy significativos. El peso de los exámenes en la evaluación está devaluándose, de forma que cuentan más los métodos de evaluación continua, actividades multidisciplinares, que trabajan diferentes competencias P1:(41:41), ECON.

Para dar una buena clase de matemáticas o lengua, tienes que trabajar mucho en una sesión de cuarenta y cinco minutos. Si encima tienes que estar valorando indicadores si ha conseguido esto, si ha conseguido aquello...Absurdo, se ha burocratizado todo de una forma exagerada P23:(33:33), INEV.

Del mismo modo destacamos los códigos Autoevaluación y Evaluación Competencial (AUTO y EVCO, frecuencia=5), con porcentajes del 10,63%, en el que los estudiantes

se autoevalúan y evalúan a sus compañeros. Los directivos explicitan que los cambios se están centrando en la evaluación a través de competencias de manera mucho más global y práctica. Dicho enfoque transfiere el foco de atención curricular desde el “saber” hacia el “saber hacer” y “como lo sabe hacer” (actitudes). Para valorar el desarrollo de competencias, la normativa educativa establece la evaluación de diagnóstico del rendimiento del alumnado, y proporciona información a los centros, al profesorado y a las familias de cara a coordinar esfuerzos en la mejora de la calidad educativa “*Ahora el alumno se autoevalúa y evalúa a sus compañeros, aunque ahora sigue siendo el docente el encargado de la evaluación de sus alumnos*” P13:(41:41), AUTO; “*Se evalúan gran cantidad de competencias, lo que permite realizar un estudio muy personalizado del progreso académico*” P42:(19:19), EVCO.

Desde la dirección escolar se hace alusión con el mismo porcentaje de frecuencia a los códigos (AAUS, CPOC, EPRO y NOR5, frecuencia=4, 8,51%), encontrándose divididos entre los que consideran que aunque hay muchos cambios normativos se sigue haciendo todo a la antigua usanza como se hacía en el siglo XX o que ha habido pocos cambios con respecto a lo que venían haciendo anteriormente a excepción de que ahora hay que centrarse en muchos aspectos y no evaluar solo contenidos. Frente a los que estiman que se han producido grandes cambios en el campo de la evaluación, pasando de un procedimiento muy cuantitativo y centrado en el examen a una evaluación que tiene muy en cuenta el proceso (EPRO), valorando la actitud, la tarea de clase, su participación, etc. Por último (NOR5), consideran que los mayores cambios de la evaluación se han producido en la normativa.

...todavía nos cuesta más evaluar en el sentido de estas plantillas que llegan porque claro tú le informas como es la metodología en nuestro centro, como actuamos con el alumnado, como nos gusta la práctica docente pero después a lo mejor ponen una evaluación a la antigua usanza totalmente memorística. P41:(11:11), AAUS.

Pues los cambios precisamente de normativa donde más se han dado ha sido en la evaluación, antes evaluamos siguiendo una serie de criterios, donde tenías un contenido a evaluar y ahora tienes unos indicadores de evaluación y eso es lo que tu evalúas, ahora evaluamos indicador por indicador y a eso le sumamos unos instrumentos y evaluar rubricando o hacer registro. P38:(30:30), NOR5.

Finalmente, vuelven a declarar que se está haciendo mucho hincapié en la actitud, el esfuerzo ante el aprendizaje (ACTI); pruebas de evaluación inicial propias del centro para saber de qué conocimientos partir (EVIN); la continua formación del profesorado para adaptarse a dichos cambios (FOR2) y la burocratización que les impide prepararse clases más activas y participativas (SBUR).

En la categoría *Autonomía Pedagógica* se trata de conocer cómo se concibe desde la dirección escolar la elaboración del PEC (Proyecto Educativo de Centro) y si les va a permitir tener proyectos propios y crear líneas de acción, adaptadas y coordinadas por todos los miembros del centro. El código que más se repite, con un 51,06%, es *normativa* (NOR4, frecuencia=24). La normativa viene determinada por la administración educativa y limitarse exclusivamente a ella en la elaboración de los documentos resultaría insuficiente. En lugar de documentos propios serían documentos buro-

cratizados elaborados para cumplir con las exigencias de la administración y no, con las exigencias del centro y de sus estudiantes *“Se supone que los centros debemos tener autonomía para la gestión, organización y, funcionamiento del centro, pero realmente no la tenemos porque hay una normativa que nos marca...Entonces autonomía...¿para qué?, para lo que interesa a la administración educativa”* P25:(16:18), NOR4.

Otro código que se repite pero con un porcentaje inferior 21,27% es *limitada* (LIMI, frecuencia=10). Consideran que la autonomía de los centros es limitada y lo afirman de la siguiente forma: *“Creo que la autonomía realmente, no existe, porque al final te tiene tan limitada la ley o las instrucciones de la delegación, que la autonomía tiene muy poco margen”* P33:(29:29), LIMI.

Por el contrario el código *adaptación* se repite con un porcentaje 14,89% (ADAP, frecuencia=7) siendo fundamental y necesaria si se quiere tener autonomía y sobre todo para entender la autonomía de los centros como se recoge en el siguiente texto: *“La autonomía la entiendo que no es que hagas lo que tú quieras hacer, pero sí que te tienes que adaptar al ambiente y al centro donde estás”* P44:(14:14), ADAP.

Igualmente, se repite el código *libertad* pero con un porcentaje inferior 12,76% (LIBE, frecuencia=6). La libertad de enseñanza es un derecho constitucionalmente reconocido a enseñar y a aprender sin imposiciones ni interferencias estatales. En este sentido señalan que la autonomía de los centros es:

Poder organizar y planificar nuestro PEC, según nuestras necesidades, adaptándonos siempre a las características de los alumnos. Que las exigencias burocráticas o legislativas no impidan la libre configuración del centro para el beneficio del alumnado, y que por tanto el profesorado tenga la posibilidad de ejercer acorde a sus convicciones y lo que determina que es más adecuado en cada caso. P47:(32:32), LIBE.

En la misma línea, los códigos *proyectos propios* y *organización* (PROP, ORGC, frecuencia=5) se repiten solo con un porcentaje 10,63%. Desarrollar proyectos propios se vincula a la responsabilidad de llevar a cabo una autonomía participativa en una escuela insertada en su entorno. En este sentido algunos directivos entienden la autonomía como: *“...dentro de lo posible cada centro “si lo dejan” puede marcar su propio estilo...Tenemos un poco de autonomía en organizarnos los horarios para poder conseguir lo que queremos, pero tampoco tenemos tanto abanico porque el curriculum hay que seguirlo”* P29:(64:78), PROP.

Desde la dirección escolar, también se considera la forma de organizar el centro fundamental y en este sentido señalan que *“Los centros tenemos autonomía y yo la entiendo que a nivel de organización y funcionamiento, nosotros somos los que marcamos como queremos que funcione”* P34:(37:37), ORGC.

Otro código es *marcar estilo propio* con un porcentaje 8,51% (MAES, frecuencia=4). Significa que el centro facilite la identificación de la comunidad educativa y posibilite la proyección de una imagen clara y positiva, asentada en la realidad del propio centro, hacia el exterior. En este sentido, los directores escolares consideran *“...posibilidad de que un centro desarrolle su ideario, su modelo de persona, su modelo de sociedad... yo creo que ahí es donde se entiende el modelo de autonomía”* P27:(18:18), MAES.

Finalmente, los códigos *amplia* y *mínimos curriculares* se repiten el 6,38% (AMPL, MICU, frecuencia=3). Un porcentaje muy pequeño de los directivos entrevistados consideran que

tienen una autonomía amplia: *“Tenemos una autonomía mucho más amplia de lo que se suele creer, pedagógica de gestión y organizativa. Todo esto está recogido en nuestro Plan de Centro”* P35:(23:23), AMPL. Sin embargo, consideran que la autonomía está sujeta a la legalidad: *“Evidentemente cada maestro siempre y si no se sale de la legalidad que marca el currículum puede modificar su forma de impartir la clase, es autonomía pedagógica”* P28:(20:20), MICU.

En la categoría *Mejoras* los dos códigos mejor valorados han sido la optimización y ampliación de las Infraestructuras, así como la elaboración y desarrollo de nuevos Programas educativos y/o proyectos como eco-escuela, programas TIC, programas para la alimentación, biblioteca, de coeducación, etc. (INF2 y PROG, frecuencia=16), porcentaje del 34,04%. *“El centro ha mejorado mucho desde que tenemos un nuevo edificio, el edificio antiguo era muy pobre, se caía el techo, etc., y ahora es un centro muy agradable de estar”* P10: (72:72), INF2.

Apenas llevo unos meses como directora, pero sí me gustaría destacar que desde hace algunos años el equipo directivo decidimos salir de nuestra “zona de confort”. Lo fácil hubiera sido mantener una línea continuista y conservadora, pero decidimos arriesgarnos y embarcarnos en proyectos de gran envergadura que ahora están dando sus frutos. P1:(77:77), PROG.

Igualmente han considerado el progreso de la participación de la comunidad educativa, destacando especialmente la mejora de las relaciones entre todos, tanto entre docentes como con las familias y mayor implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos (COMU, frecuencia=12), con un porcentaje del 25,53%. *“Se ha intentado abrir el centro al barrio y a las familias, estas son la base de la convivencia y vida diaria de nuestro centro”* P26:(40:40), COMU.

Para el código Organización, (ORG1, frecuencia=10), se centran especialmente en aspectos organizativos del centro tanto a nivel general como curricular, con un porcentaje del 21,27%:

...y en cuanto a la organización siempre se van realizando mejoras, puliendo detalles tales como la salida escalonada de los alumnos de infantil, la organización en los días de lluvias en cuanto a las entradas y salidas de los alumnos.... P43:(23:23).

El Trabajo en Equipo del Profesorado (TRAB, frecuencia=8), logrando una alta cohesión y buenas relaciones del grupo al trazar unas líneas estratégicas de trabajo consensuadas por todos *“...antes cada profesor gestionaba su clase en solitario, actualmente cooperan más entre ellos para mejorar la calidad educativa”* P11:(69:69). Así como una gran mejoría al planificar y organizar sus horarios y calendarios de forma autónoma (PLAP, Planificación del profesorado, frecuencia=7). Atendiendo a los Recursos (RECU, frecuencia=6) comentan:

...No es menos importante la mejora en la consecución de los recursos humanos necesarios para atender a nuestra propia diversidad. Somos uno de los claustros mejor dotados en nuestra zona en cuanto a recursos específicos...Y, si pasamos al plano de los recursos materiales, el cambio ha sido espectacular...P18:(245:245).

En el código Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC2, frecuencia=5), también aprecian bastantes cambios con el aporte en los centros de mejores recursos digitales, así como un mayor aprovechamiento de los mismos: "...equipamiento tecnológico ya que el objetivo ha sido construir un edificio digital para ayudar a los alumnos a ser competentes tecnológicamente hablando" P7:(65:65). Y, el código Diversidad (DIVE, con el mismo número de frecuencias): "...Además, hemos desarrollado un plan de atención a la diversidad que está dando muy buenos resultados en los alumnos/as que son atendidos, para desarrollar al máximo sus capacidades" P22:(32:32), contando respectivamente con un porcentaje del 10,63%.

Los/as directores/as de 4 centros cuentan cómo han apostado por la Formación del profesorado, la actualización pedagógica (FOR3, frecuencia=4), con un porcentaje del 8,51%. Otras mejoras planteadas, aunque con menor frecuencia, han sido la continua adaptación y reelaboración de los documentos de planificación docente y el análisis de los resultados académicos de los estudiantes para tomar medidas y hacer propuestas de mejora para que los resultados optimicen.

La validez y fiabilidad de los resultados expuestos en este apartado queda garantizada por el índice de concordancia obtenido entre intraobservadoras que oscila entre 0.61-0.67 y los de concordancia interobservadoras entre 0.62-0.64. Nuestra fuerza de concordancia es, por tanto, buena. El Alfa de Cronbach calculado como competencia de observadoras obtuvo un resultado de 0.63 (Losada & Arnau, 2000).

Tabla 5

Índices Kappa Fleiss de las observadoras.

Observadoras	Concordancia intraobservadoras	Concordancia interobservadoras
O1	0.61	0.62
O2	0.67	0.64
O3	0.62	0.63

En la Tabla 6 se presenta las palabras más destacadas de los 47 directivos entrevistados, las frecuencias y el porcentaje relativo a cada una de las palabras.

Tabla 6

Palabras más destacadas con las frecuencias y porcentajes. Fuente de elaboración propia

Palabras	Frecuencias	Porcentajes	Palabras	Frecuencias	Porcentajes
centro	804	17,51%	formación	67	1,46%
profesorado	515	11,22%	normativa	67	1,46%
cambios	319	6,95%	recursos	65	1,42%
leyes	279	6,08%	educación	62	1,35%

Palabras	Frecuencias	Porcentajes	Palabras	Frecuencias	Porcentajes
familias	242	5,27%	criterios	55	1,20%
proyectos	217	4,73%	organización	55	1,20%
educativo	195	4,25%	AMPA	53	1,15%
evaluación	193	4,20%	madres	52	1,13%
documentos	189	4,12%	competencias	45	0,98%
directivo	156	3,40%	planificación	40	0,87%
reuniones	137	2,98%	biblioteca	32	0,70%
participación	134	2,92%	coordinación	30	0,65%
equipo	132	2,87%	extraescolares	25	0,54%
metodología	130	2,83%	LOMCE	22	0,48%
claustro	86	1,87%	administración	20	0,44%
dirección	82	1,79%	bilingüe	19	0,41%
mejoras	73	1,59%	Total	4592	



Figura 1. Nube de probabilidad.

Tal y como podemos observar en las frecuencias de la Tabla 6 y representación de la Figura 1, las palabras más destacadas por los directivos son *centro*, *profesorado*, *cambios*, *leyes*, *familias*, *proyectos*, *evaluación*, *documentos*... que forman parte, en mayor medida, de las categorías de Autonomía Pedagógica y Evaluación, que son las que han recibido especial atención por parte de los entrevistados/as.

Discusión y conclusiones

En términos generales, los resultados de la investigación confirman que la opinión de los directivos sobre el liderazgo pedagógico y mejora escolar viene determinada por la normativa, limitando su estructura de trabajo. Por ello, en relación con el primer objetivo consideran que en los procesos metodológicos las decisiones organizativas deben orientarse a favorecer condiciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el contexto anglosajón es lo que se conoce como liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013). Las metodologías más empleadas son: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por competencias y aprendizaje constructivista. Desde nuestro punto de vista, son resultados coherentes pues los equipos directivos entrevistados promueven diversidad de estrategias docentes, uso de las tecnologías de la información, estímulo de la responsabilidad compartida, atención la diversidad y formación de su profesorado para responder a dichas necesidades (Leithwood et al., 2006, Heck y Hallinger, 2010; Ahtaridou, 2011 y Moral y Amores, 2016).

Para la categoría Evaluación declaran que los cambios normativos se han visto especialmente reflejados en el ámbito de la misma, introduciendo una evaluación más cualitativa a través de rúbricas, al tiempo que se establece una evaluación continua con el análisis del diario del aula y de casa, actitud del alumnado, la consecución de competencias, tareas de clase, participación del alumnado, etc. considerando que todos estos esfuerzos inciden en la mejora de la calidad educativa. Atendiendo a la categoría Autonomía Pedagógica, los directivos consideran que se encuentran con fuertes limitaciones asociadas a la normativa regulada por la política educativa. En este sentido existen coincidencias con otros estudios (Bolívar, 2016; Iranzo-García et al., 2018; López- Martínez, Rodríguez-Gallego y Ordoñez-Sierra, 2018; Martínez-García y Gil-Flores, 2018; Ramery & Pérez, 2016) y la resistencia a vencer las normas de autonomía o no lograr establecer relación entre las nuevas estructuras de gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fullan, 1994), no basta con nuevos decretos, es necesario crear condiciones para hacer efectiva una autonomía que mejore la calidad de la enseñanza.

Atendiendo al segundo objetivo, los directivos plantean la necesidad de hacer en cada centro un proyecto de acción colectivo al servicio de una educación para todos. En un contexto de mayor autonomía y, paralelamente, mayor responsabilidad que precisa una articulación pedagógica, tiene que ir más allá de las habituales funciones burocráticas o de gestión. Sin embargo, comentan que estas nuevas perspectivas suelen generar resistencias por parte de los directivos, que ven ampliadas sus responsabilidades, como por el profesorado, que ven invadidas sus prácticas individualistas. En esta línea Fullan (2011) incide en la importancia del liderazgo escolar en la mejora de los centros, destacando la optimización y ampliación de las infraestructuras, desarrollo de nuevos Programas Educativos, mayor implicación de las familias, mejoras organizativas en la planificación, trabajo en equipo, TIC, formación del profesorado, etc. Al igual que los estudios de Quiroga y Aravena (2018), los directivos no cuentan con un liderazgo pedagógico, y ello impide en gran medida que los planes de mejoramiento logren cambios en el centro y aula.

Propuestas de Mejora

Si la mejora de los centros educativos depende de cada contexto se precisa de mayor grado de autonomía y liderazgo pedagógico para dar respuesta a las necesidades, problemas y demandas de cada centro. En este sentido, se deberían llevar a cabo más estudios sobre la gestión de la dirección para incrementar el nivel de implicación de los docentes en la toma de decisiones y compromiso. Este hecho contrasta con la reciente medida de la consejería de Educación de la Junta de Andalucía que ha enviado a los centros para el próximo curso la Instrucción 12/2019, que limita –de seis horas a una- su autonomía pedagógica. Realizar un estudio comparado donde el liderazgo pedagógico esté ya consolidado, con la finalidad de recabar propuestas que incidan en la mejora del funcionamiento de otros centros educativos. Por último, crear redes colaborativas a través de herramientas TIC para dar a conocer las medidas y propuestas de mejora desarrollada por los centros.

Financiación

Este trabajo forma parte de una investigación I+D+I financiado en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P), Grupo de Investigación (GID) HUM-390 denominado (Grupo de Investigación Didáctica: Análisis Tecnológico y Cualitativo de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje) de la Junta de Andalucía (España).

Referencias

- Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. England: Open University Press.
- Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (119), 1-35.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5), 1-19. doi: 10.1080/13632434.2014.928680
- Coughlin, A. M. & Baird, L. (2013). *Pedagogical Leadership*. London: Cambridge University Press.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K. y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Farnsworth, S. J. (2015). *Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal*. Brigham Young University.
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley and Sons.

- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- García, M. A. (2014). La evolución de la función directiva en España a través de la legislación educativa: un recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de Encuentro*, 1(16), 139-155.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness Ans School Improvement*, 22, 149-173. doi:10.1080/09243453.2011.565777
- Heck, R. y Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885. doi:10.1016/j.leaqua.2010.07.013
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGRAW-HILL.
- Instrucción 12/2019, de 27 de junio de 2019, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de Organización y Funcionamiento para los centros que imparten Educación Primaria para el curso 2019/2020.
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M. y Barrios-Arós, C. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón*, 70(2), 57-72.
- Izquierdo, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27, 1193-1209.
- LaPointe-Terosky, A. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3-33. doi: 10.1177/0013161X13488597
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership/University of Nottingham.
- López-Martínez, A., Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordóñez-Sierra, R. (2018). La dirección escolar ante el desarrollo de la autonomía de los centros. *Revista internacional de educación y aprendizaje*, 6(2), 47-60
- Losada, J. L. y Arnau, J. (2000). Fiabilidad entre observadores con datos categóricos mediante el ANOVA. *Psicothema*, 12(2), 335-339.
- Male, T. y Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107-118. doi: 10.1080/13603124.2011.617839
- Martínez-García, I. y Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *EKS*, 19(1), 77-95. doi:doi:10.14201/eks20181917795
- McKinsey & Co. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Recuperado de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2013). Informe TALIS 2013: Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Recuperado de <http://>

- www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729
- Moral, C. y Amores, F. J. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. doi:10.15581/004.30.115-143
- OCDE. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. doi:10.1787/9789264196261
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-Lind, J., Robinson, L., ... Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.
- Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Histórico del BOJA. Boletín número 230 de 26/11/2015.
- Quiroga, M. & Aravena, F. (2018). ¿Qué tipo de datos recolectan los directores? Consecuencias para la elaboración de planes de mejora. *Revista Páginas de Educación*, 1(2), 24-39.
- Ramery, E. & Pérez, E. (2016). Comparación de la satisfacción laboral del director escolar y los docentes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 15(1), 85-100. doi: 10.17561/reid.v0i15.2797
- Rivadeneira, E. M. (2017). Lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación cuantitativa en Ciencias sociales. In *Crescendo. Institucional*, 8(1), 121-127.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington: Best evidence synthesis iteration [BES].
- Rodríguez, J., Rodríguez, A. J., Artiles, J., Aguiar, M. V. y Alemán, J. A. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educación*, 49(1), 105-125. doi:10.5565/rev/educar.13
- Sarasúa, A. (2013). La dirección escolar, lunes y sombras. *Padres y Maestros*, 350, 41-44.
- Seashore Louis, K. y Wahlstrom, K. (2011). Shared and Instructional Leadership. When principals and teachers successfully lead together. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 25-41). NJ: Jossey Bass.
- Silva, P., Del-Arco, I. y Flores, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón*, 70(1), 109-124. doi: 10.13042/Bordon.2017.49427
- UNESCO (2016). Innovación Educativa, texto 1, herramientas de apoyo para el trabajo docente. Primera edición. Representación de la UNESCO en Perú. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf> (Recuperado en febrero de 2018).
- Vila, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y maestros*, 361, 6-11. doi:10.14422/pym.i361.y2015.001

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2019.

Fecha de revisión: 7 de marzo de 2019.

Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2019.

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 Tesauro, 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 Interno y Apoyo a la Edición: mmartinez@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	299
<i>Susana Olmos Migueláñez</i>	
Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación.	15
<i>Javier Tourón</i>	
Potencial, Limitaciones y Evaluación de las Redes Escolares en un Sistema Monocéntrico.....	33
<i>Joe O'Hara, Martin Brown, Gerry McNamara y Paddy Shevlin</i>	
La Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO) como instrumento eficaz en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje.....	53
<i>Marta Gutiérrez Sánchez y Sergio Vidal Valenzuela</i>	
Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado..	71
<i>Dra. María Isabel Amor y Dra. Rocío Serrano Rodríguez</i>	
¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo.....	89
<i>José Luis García Hernández y Alejandra Cortés Pascual</i>	
Evaluación continua en la enseñanza universitaria de la contabilidad	109
<i>Esther Ortiz Martínez, José Manuel Santos Jaén y Salvador Marín Hernández</i>	
Valor predictivo de la Inteligencia Emocional Percibida y Calidad de Vida sobre la Satisfacción Vital en personas con Discapacidad Intelectual	131
<i>Óscar Gavín-Chocano y David Molero</i>	
Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social.....	149
<i>Yaritza Garcés-Delgado, Lidia E. Santana-Vega y Luis Feliciano-García</i>	
Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes.....	167
<i>María Domingo-Coscullola, Alejandra Bosco, Sara Carrasco Segovia y Joan-Anton Sánchez Valero</i>	
¿Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones.....	183
<i>Javier Gil Flores, Manuel Rafael De Besa Gutiérrez y Angélica Garzón Umerenkova</i>	
Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos.....	201
<i>Jaume Sureda-Negre, Antoni Cerdà-Navarro, Aina Calvo-Sastre y Rubén Comas-Forgas</i>	
Análisis confirmatorio de la estructura factorial de la ansiedad hacia las matemáticas	221
<i>Vicente López-Chao, Dorinda Mato-Vázquez y Rocío Chao-Fernández</i>	
Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva.	239
<i>M^o Dolores Fernández Tilve y M^o Laura Malvar Méndez</i>	
Investigación sobre adolescentes que son observadores de situaciones de ciberacoso.....	259
<i>Víctor González Calatayud, María Paz Prendes Espinosa y Cristina Bernal Ruiz</i>	
La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar	275
<i>Margarita R. Rodríguez-Gallego, Rosario Ordóñez-Sierra y Antonia López-Martínez</i>	

Rie

