

Volumen 39, número 1 (enero), 2021

# Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

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

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU 724-1996

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

**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/](http://www.uv.es/aidipe/)



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

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 39, número 1 (ENERO), 2021

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<sup>a</sup> Espiñeira Bellón (Universidade da Coruña)

Dr. José Serrano Angulo (Universidad de Málaga)

Dra. Sonia Rodríguez Fernández (Universidad de Granada)

Dra. M<sup>a</sup> José Viera Aller (Universidad de León)

Dr. Francisco Javier Pérez Cuso (Universidad de Murcia)

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

Dra. Pilar Folgueiras Bertomeu (Universidad de Barcelona)

### 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. Mirian Martínez Juárez (Universidad de Murcia)

### TRADUCCIÓN

Dra. Miriam Borham Puyal (Universidad de Salamanca)

D<sup>a</sup>. Paula Barba Guerrero (Universidad de Salamanca)

D<sup>a</sup>. Lidia M<sup>a</sup> Cuadrado Payeras (Universidad de Salamanca)

D<sup>a</sup>. Sara Casco Solís (Universidad de Salamanca)

D<sup>a</sup>. Elisa Pérez García (Universidad de Salamanca)

D<sup>a</sup>. 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<sup>a</sup> Jesús Perales Montolio (Universidad de Valencia)  
 Dra. M<sup>a</sup> Josefa Mosteiro García (Universidad de Santiago de Compostela)  
 Dra. M<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca)  
Dr. Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz)  
Dra. M<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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. Leif Moos (DPU-Aarhus University- Dinamarca)

Dr. Rodrigo Ospina Duque (Universidad del Bosque- Colombia)

Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH-México)

Dr. Cristian A. Rojas Barahona (Pontificia Universidad Católica- Chile)

Dr. Néstor Daniel Roselli (CONICET, Universidad Católica Argentina-Argentina)

Dra. Christine Sleeter (California State University- Estados Unidos)

Dr. Frederik Smith (ITS - Radboud Universiteit Nijmegen- Países Bajos)

Dra. Diana Elvira Soto Arango (Universidad Pedagógica y Tecnológica- Colombia)

Dra. Carolina Sousa (Universidad del Algarve- Portugal)

Dr. Chris Trevitt (Oxford University- Australia)

Dr. Lois Weis (Universidad de Búfalo- Estados Unidos)

Dr. Marcos Fernando Ziemer (Universidad Luterana de Brasil - Brasil)

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

**BASES DE DATOS INTERNACIONALES**

- Emerging Source Citation Index (ESCI)
- SCOPUS (Citation Research and Bibliometrics)
- EBSCO (EBSCOhost Online Research Databases)
- 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)
- 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)

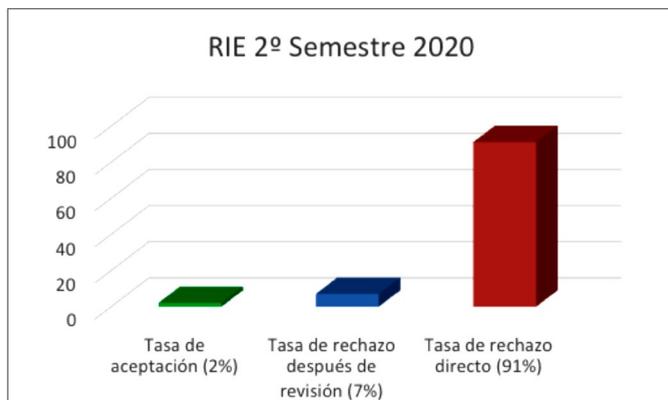
### CATÁLOGOS NACIONALES

- 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



# Revista de Investigación Educativa

Volumen 39, número 1 (enero), 2021

Editorial.....	11
<i>José Serrano Angul</i>	
Multilingual Development - a Longitudinal Study .....	15
<i>Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Birger Schnoor and Irina Usanova</i>	
Professional success and satisfaction in the career development: Gender patterns	31
<i>María Fe Sánchez-García y Magdalena Suárez-Ortega</i>	
Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural.....	49
<i>Patricia Carmona Sáez, Joaquín Parra Martínez y María Ángeles Gomariz Vicente</i>	
Las expectativas y metas de las familias gitanas en Canarias hacia el éxito escolar	71
<i>José Carmona Santiago, Marta García-Ruíz, M<sup>a</sup> Luisa Máiquez, María José Rodrigo López</i>	
La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación <i>online</i> .....	91
<i>Marisa Vercher-Ferrándiz</i>	
Evaluación de narrativas en formación dual docente: diseño y experimentación del instrumento SCAN .....	111
<i>María Carme Peguera Carré, Andreu Curto Reverte, María Adelina Ianos y Jordi Lluís Coiduras Rodríguez</i>	
Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupar en adolescentes de escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile .....	131
<i>Sònia Lahoz i Ubach y Cecilia Cordeu Cuccia</i>	
Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America .....	149
<i>Yamith José Fandiño Parra, Andrea Muñoz Barriga, Rodolfo Alberto López Díaz y Jairo Alberto Galindo Cuesta</i>	

Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante . . . . .	169
<i>M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar Palomino</i>	
Acoso escolar y autoconcepto en personas trans . . . . .	189
<i>Pablo Daniel Pérez Fernández, María Fernández Rodríguez, Elena García Vega y Patricia Guerra Mora</i>	
Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía . . . . .	209
<i>Evaristo Barrera-Algarín, José Luis Sarasola-Sánchez-Serrano, Teresa Fernández-Reyes** y Abraham García-González</i>	
Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior . . . . .	227
<i>Víctor M. Hernández Rivero, Pablo Joel Santana Bonilla y Juan José Sosa Alonso</i>	
Hacia un ecosistema de investigación sobre Formación Profesional en España .	249
<i>Benito Echeverría Samanes y Pilar Martínez Clares</i>	
Inclusive education and labour market insertion from a capabilities approach: a phenomenological and functional diversity perspective . . . . .	265
<i>Ruth Zárate-Rueda, Daniella Murallas-Sánchez and Catalina Ortega-Zambrano</i>	
Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: Un estudio cualitativo . . . . .	283
<i>Cecilia Cariaga Balboa y Pamela Grandon Fernandez</i>	

# Revista de Investigación Educativa

Volume 39, number 1 (january), 2021

Editorial. . . . .	11
<i>José Serrano Angulo</i>	
Desarrollo Multilingüe – un Estudio Longitudinal . . . . .	15
<i>Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Birger Schnoor and Irina Usanova</i>	
Éxito profesional y satisfacción en el desarrollo de la carrera: Patrones de género . . . . .	31
<i>María Fe Sánchez-García y Magdalena Suárez-Ortega</i>	
Participation of families of students with different supports and attention: a study in a multicultural context. . . . .	49
<i>Patricia Carmona Sáez, Joaquín Parra Martínez y María Ángeles Gomariz Vicente</i>	
The expectations and goals of Romani families in the Canary Islands regarding school success. . . . .	71
<i>José Carmona Santiago, Marta García-Ruíz, M<sup>ª</sup> Luisa Máiquez, María José Rodrigo López</i>	
Proactive tutoring as a factor in improving the results of online training . . . . .	91
<i>Marisa Vercher-Ferrándiz</i>	
Evaluating written works in dual teacher education: SCAN instrument design and experimentation . . . . .	111
<i>María Carme Peguera Carré, Andreu Curto Reverte, María Adelina Ianos y Jordi Lluís Coiduras Rodríguez</i>	
Intercultural sensitivity, school climate and intergroup contact in adolescents from municipal schools of the Metropolitan Region in Santiago de Chile . . . . .	131
<i>Sònia Lahoz i Ubach y Cecilia Cordeu Cuccia</i>	

Formación docente y pensamiento crítico: sistematización de perspectivas teóricas y experiencias formativas en Latinoamérica. . . . .	149
<i>Yamith José Fandiño Parra, Andrea Muñoz Barriga, Rodolfo Alberto López Díaz y Jairo Alberto Galindo Cuesta</i>	
Implications of gamification in Higher Education: a systematic review of student perception. . . . .	169
<i>M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar Palomino</i>	
Bullying and Self-concept in trans people . . . . .	189
<i>Pablo Daniel Pérez Fernández, María Fernández Rodríguez, Elena García Vega y Patricia Guerra Mora</i>	
Deficit in Teachers and Educators' Training on Intellectual Giftedness: A Handicap for Elementary Education in Andalusia . . . . .	209
<i>Evaristo Barrera-Algarín, José Luís Sarasola-Sánchez-Serrano, Teresa Fernández-Reyes** y Abraham García-González</i>	
Feedback and self-regulated learning in higher education . . . . .	227
<i>Víctor M. Hernández Rivero, Pablo Joel Santana Bonilla y Juan José Sosa Alonso</i>	
The path towards a research ecosystem on vocational education and training in Spain. . . . .	249
<i>Benito Echeverría Samanes y Pilar Martínez Clares</i>	
Inclusión educativa e inserción laboral desde el enfoque de capacidades: una perspectiva fenomenológica y de diversidad funcional. . . . .	265
<i>Ruth Zárate-Rueda, Daniella Murallas-Sánchez and Catalina Ortega-Zambrano</i>	
Attitudes of secondary school teachers towards students diagnosed with mental disorder in schools in the province of Concepción and Diguillín: A qualitative study. . . . .	283
<i>Cecilia Cariaga Balboa y Pamela Grandon Fernandez</i>	

# EDITORIAL

El presente 2020 pasará a la historia como el año que empezó la pandemia del SARS-CoV2. En los primeros meses del año tuvimos la primera ola de contagios, en unos países con mayor incidencia que otros, y que ha conllevado la adopción de una serie de medidas de contención similares a las adoptadas en los siglos pasados: el confinamiento, higiene de manos, mascarillas y distanciamiento social. Durante el verano tuvimos en Europa una reducción muy significativa de los contagios y aunque ya los expertos avisaban de que el otoño iba a ser duro, al comienzo del mismo volvemos a tener una segunda ola de contagios que azota a toda Europa. Mientras, vemos con cierta incredulidad imágenes de gente en las calles en la ciudad de Wuhan (China) con más de 11 millones de habitantes sin mascarillas y sin distanciamiento social ¿Qué hemos aprendido de la primera ola?, desde luego no hemos aprendido a aprender, sobre todo teniendo información de algunos países asiáticos donde tienen más controlada la transmisión del virus. En los países occidentales, por el contrario, lo único cierto hasta el momento es que esta situación está afectando sobremedida a la sociedad en todos los niveles, el sanitario, económico, social, educativo, etc.

En lo que respecta a la educación en España el 14 de marzo, como escribía Javier Vidal en el anterior editorial, de la noche a la mañana todo el sistema educativo cambió el modelo de enseñanza presencial por un modelo no presencial. Sin tiempo para la adaptación, la transformación sobrevino por decreto ley; ¿cómo?, como cada quien pudo y supo entender.

En primaria los docentes enviaban las tareas por los escasos medios disponibles a las familias, distribuían por correo electrónico (a quienes tenían conexión a Internet) a través de los teléfonos móviles, o mediante algún voluntario que repartía las copias de las tareas personándose en las casas de los propios estudiantes. En secundaria y formación profesional el profesorado contactaba directamente con los estudiantes por distintos medios, según disponibilidad, utilizando aplicaciones de videoconferencia o herramientas de redes sociales. En las universidades el flujo de información y comunicación se estableció en torno a las plataformas y campus virtuales propios de cada institución y a través de distintas aplicaciones de videoconferencia. Las primeras semanas se caracterizaron por la dificultad de adaptación al uso de las distintas aplicaciones para la realización de videoconferencias multiusuarios: cuando a alguien no le funcionaba el micrófono o la cámara, se había desconectado pulsando algún botón por error o se acumulaban las dudas de cómo compartir un documento o mantener el chat paralelo. En este contexto de desconcierto generalizado resulta evidente que la formación recibida en el segundo cuatrimestre del curso pasado no puede ser equiparable a la de años anteriores.

La evaluación se planteaba inicialmente presencial, pero a medida que se iba acercando el final del curso las autoridades dieron indicaciones al profesorado no universitario para llevarla a cabo de forma no presencial, salvo las pruebas de acceso a la universidad que sí se realizaron de forma presencial. En las universidades se modificaron las guías de las asignaturas, mediante la inclusión de las correspondientes adendas, para adaptarlas a la nueva situación, sobretodo en lo referente al nuevo horizonte de evaluación que debía desarrollarse en un escenario inédito hasta la fecha de enseñanza online. Es posible intuir o suponer que esta situación novedosa favoreció que se relajaran las exigencias en el proceso de evaluación, hecho por otro lado comprensible dadas las circunstancias tan extraordinarias.

Si bien es cierto que los distintos métodos de evaluación pueden ser aplicados de forma no presencial, el problema reside en garantizar que cada estudiante realice las pruebas que se le pide y en las mismas condiciones que los demás. Desde esta perspectiva, no se tiene garantías de que lo que estamos evaluando sea producto del estudiante, y no copia o fruto de la ayuda o asesoramiento de otras personas. La docencia se imparte a todo un grupo, pero la evaluación es y debe de ser eminentemente individual e individualizada, asegurando que a cada estudiante se le otorgue su calificación en función de sus méritos y competencias; de ahí la necesidad de la evaluación presencial.

Esta situación derivada de la pandemia sería menos lesiva si hubiéramos aprendido del comportamiento social de los países que llevan controlando mejor la pandemia, y aunque suene utópico en educación, si los estudiantes pudiesen realizar sus pruebas de evaluación sin tenerlos que vigilar, como ocurre en las pruebas de acceso a la universidad y en otras muchas situaciones.

La docencia no presencial se ha solventado en cierta medida gracias a los medios de comunicación telemática existentes hoy en día. Internet y los dispositivos móviles facilitan la docencia no presencial pero, paradójicamente, son un inconveniente en la evaluación no presencial, precisamente por la facilidad e inmediatez de la comunicación entre personas desde distintos lugares, hecho que ofrece la posibilidad al estudiante de entregar tareas para la evaluación cuya autoría no puede ser constatada de manera fehaciente.

El curso 2020-21 ha empezado de manera presencial en la enseñanza no universitaria y en la educación superior se han articulado distintas alternativas según la incidencia de la pandemia iniciándose las clases en la mayor parte de los casos con la implantación de un modelo semipresencial.

Algunas medidas adoptadas como la organización del alumnado en grupos “burbujas” permite pasar al grupo que esté en cuarentena por un contagio a la modalidad no presencial, evitando de este modo el cierre de todo el centro; aún así, ya son muchas las universidades que han vuelto al modelo no presencial. En consecuencia, resulta obvio que se producen desigualdades entre estudiantes de un mismo nivel o curso cada vez que un grupo tiene que guardar cuarentena, o tiene que pasar al modelo no presencial, mientras que otros siguen de forma presencial. Queda claro que la igualdad de oportunidades se desvanece incluso entre estudiantes de un mismo curso o grupo, y con mayor intensidad entre estudiantes de distintas ciudades donde las medidas pueden volver a ser tan drásticas como las adoptadas durante la pasada primavera.

Los retos que se nos plantean no son solamente cómo impartir la docencia no presencial (mientras no se pueda realizar presencialmente) sino cómo vamos a suplir las

deficiencias de formación de los estudiantes de cualquier nivel para que puedan continuar con éxito en los cursos sucesivos. Esta situación podemos aprovecharla para crear redes de trabajo para cada asignatura y elaborar materiales como videos y documentos revisados “wikivideo” que puedan servir tanto a los estudiantes para su formación como al profesorado en su docencia.

En muchos casos la investigación en el campo de la educación también se ha visto truncada y seriamente afectada por la pandemia. No obstante, y de manera paradójica, esta situación tan dramática y compleja abre un abanico de nuevas líneas de investigación sobre las transformaciones y coyunturas propias de la enseñanza durante la pandemia y después de la misma; y sobre todo, en relación con un problema no resuelto a día de hoy como es la evaluación “no presencial”. Los resultados de las mismas darán lugar a nuevos artículos para su publicación que toda la comunidad académica espera con inusitado interés.

Mientras tanto publicamos el número correspondiente de la Revista Investigación Educativa con trabajos de gran interés para la disciplina educativa. Estos apelan a objetos de estudio tan relevantes como los procesos de enseñanza-aprendizaje (multilingüismo, instrumentos de evaluación, implicaciones de la gamificación, evaluación formativa), a la formación del profesorado o desarrollo profesional (formación docente, déficit en la formación, la formación profesional, actitudes del profesorado, tutorización de estudiantes, inclusión educativa y laboral), a la relación entre estudiantes, (interculturalidad, acoso), a las percepciones de mujeres y hombres sobre su éxito profesional. La ayuda de las familias en los estudios resulta inversamente proporcional al nivel o edad de los estudiantes, por eso es importante conocer la implicación e influencia del entorno familiar en los estudiantes, sobre todo en primaria y secundaria. También se incluyen artículos que tratan sobre esta cuestión como el estudio sobre la participación de las familias de alumnado en un contexto multicultural, y estudio de las expectativas de las familias gitanas sobre el éxito escolar.

Todos ellos, sin lugar a dudas, contribuirán al avance del conocimiento sobre la educación y esperamos que sean de vuestro interés.

José Serrano Angulo  
Editor de sección



## Multilingual Development - a Longitudinal Study

### Desarrollo Multilingüe – un Estudio Longitudinal

Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Birger Schnoor and Irina Usanova  
Universität Hamburg

#### Abstract

*Does multilingual development bolster or obstruct educational success? This was the starting question for the research project “Multilingual Development - a Longitudinal Perspective” that will be presented here. While multilingualism has often been cited as a disadvantage, there are also indications that it supports successful (language) learning. It was therefore a goal of the project to obtain primary information on the language development of multilingual secondary school pupils in Germany in order to contribute to the further clarification of this question. The project is based on data of receptive (reading) and productive (writing) language skills in German (the language of schooling), Russian and Turkish as immigrants’ heritage languages, English (the first foreign language taught in primary school already) and for a part of the sample French or Russian (as second foreign languages taught in academic track schools). With this range, it was possible to examine the linguistic profiles of the participants as well as reciprocal influences between languages. The sample included roughly 2000 students, tested at four measurement points in the course of secondary schooling. This is the first interdisciplinary study worldwide which includes the complexity of multilingual development on the basis of a substantial sample of respondents, measured language data a wide range of background data for statistical control of influencing background factors. The project thereby creates new knowledge about the complexity of language development in the context of migration, as well as a new basis for the design of language education in linguistically heterogeneous schools. In this contribution, we focus on one of the premier outcomes of our project: the development of an innovative test for the measurement of multilingual writing skills.*

---

**Correspondencia:** Ingrid Gogolin, [ingrid.gogolin@uni-hamburg.de](mailto:ingrid.gogolin@uni-hamburg.de), Universität Hamburg, 20146 Hamburg, Alemania.

*Keywords:* language diversity; migration; heritage languages; foreign languages; multilingual testing.

### Resumen

*El desarrollo multilingüe, ¿refuerza u obstruye el éxito educativo? Esta fue la pregunta inicial del proyecto de investigación “Desarrollo multilingüe - una perspectiva longitudinal” que se presenta en este artículo. Si bien el multilingüismo se ha citado a menudo como una desventaja, también hay indicios de que favorece el éxito del aprendizaje (de idiomas). Por consiguiente, uno de los objetivos del proyecto fue obtener información primaria sobre el desarrollo lingüístico de los alumnos de escuelas secundarias multilingües en Alemania, a fin de contribuir a aclarar más esta cuestión. El proyecto se basa en datos de competencias lingüísticas receptivas (lectura) y productivas (escritura) en alemán (el idioma de escolarización), ruso y turco como idiomas de herencia de los inmigrantes, inglés (el primer idioma extranjero que se enseña desde la escuela primaria) y, para una parte de la muestra, francés o ruso (como segundos idiomas extranjeros que se enseñan en las escuelas secundarias de carácter académico). Con esta variedad, fue posible examinar los perfiles lingüísticos de los participantes, así como las influencias recíprocas entre los idiomas. La muestra incluyó alrededor de 2.000 estudiantes, a los que se pasó una prueba en cuatro momentos a lo largo del curso escolar. Esta investigación constituye el primer estudio interdisciplinario en todo el mundo que incluye la complejidad del desarrollo multilingüe con una muestra sustancial de encuestados, que midió los datos lingüísticos una amplia gama de datos de contexto para el control estadístico de los factores contextuales que pudieran influir. De ese modo, el proyecto crea nuevos conocimientos sobre la complejidad del desarrollo lingüístico en el contexto de la migración, así como una nueva base para la concepción de la enseñanza de idiomas en escuelas lingüísticamente heterogéneas. En esta contribución nos centramos en uno de los principales resultados de nuestro proyecto: la elaboración de una prueba innovadora para la medición de las aptitudes de escritura multilingüe.*

*Palabras clave:* diversidad lingüística; migración; lenguas de herencia; idiomas extranjeros; pruebas multilingües.

### Introduction<sup>1</sup>

The number of international migrants worldwide rapidly increased since the turn of the century, and sources, motivations, types of migration vary considerably. Conflicts and crises are causes of forced migration, global mobility enables voluntary migrants to work or study in other countries – the world is ‘on the move’ (International Organization for Migration [IOM], 2019). Germany is a showplace and prototype of this development; by the following information, we aim to illustrate the actual situation briefly (detailed information in (Gogolin, McMonagle, & Salem, 2019). Since the early

---

<sup>1</sup> This article is based on joint work and publications from our research group; see for example Gogolin, Klinger, Lagemann, and Schnoor (2017); Brandt, Lagemann, and Rahbari (2017); Klinger, Schnoor, and Usanova (2021). The project as a whole is a cooperative endeavour, carried out by a multidisciplinary team of researchers from Education Science, Linguistics and Educational Psychology, most of them based at Universität Hamburg ([www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de)). An overview of all parts of the project is in print: Brandt, Krause, Usanova, and Rahbari (2021).

2000s, migrants from about 190 countries contribute to the economic, social, linguistic and cultural diversification of the country's population – that is to say: people from nearly all regions of the world live in Germany. The effects of migration are mainly visible in urban areas, for example in cities like Hamburg (where our research group is located). In all major German cities, one out of two school children come from a migrant family (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Many of these children live with more than one language at home. Unfortunately, no census data on languages in Germany is available; due to historical reasons, the respective information is officially considered to belong to the private sphere. Thus, neither the number of languages which are used on a daily basis in the country is reliably known nor the size of their groups of speakers. According to regional case studies however, the vitality of migrants' heritage languages is substantial, although different in the various migrant groups. According to population data and other estimates, the three most common family languages in Germany are German, Turkish and Russian.

Due to this constellation, language diversity is a day-to-day experience in the country. Not only immigrants' descendants face language diversity in their everyday world. Since the 1990s, learning one foreign language is obligatory at school; most children take part in English teaching. About half of the school population – i.e. all pupils who attend an academic track secondary school – are obliged to participate in second foreign language teaching. And last not least, also those children who grow up in monolingual families communicate with multilingual peers and friends, encounter different languages, language variations and dialects in their experience realm, when travelling and in the (social) media (Peukert & Gogolin, 2017). A number of studies show that migrant languages play a considerable role in juvenile communication, be it as common vernaculars of belonging or as variants acquired in everyday interaction with peers (Auer & Dirim, 2004; Rampton, 2018).

Linguistic diversity thus has become a key environmental condition of education. According to German basic law, the linguistic decent of a person shall not be a cause of disadvantage. With respect to education, the impartation of multilingual competences belongs to the general aims of schooling. The country adopted the EU policy agenda, according to which every person living in Europe should master the common language of their country or region of residence, and moreover at least two additional languages (see *Acerca de la política de multilingüismo*<sup>2</sup>). Given this context, multilingualism is a daily occurrence as well as subject of political and ethical precautions.

This contrasts with the recurring result of educational research, indicating that the linguistic origin of pupils is a source of disadvantage in educational careers. At any rate, this is a shared assumption in many national and international studies on performance of school systems (OECD, 2019a). The PISA studies for example, recurrently yield the result that pupils with migrant backgrounds achieve worse than their condisciples from autochthonous families. In Germany in particular, the achievement gap between pupils with and without a migrant background continues to be considerably large – irrespective of the country's longstanding tradition to deal with migration (OECD, 2019b).

---

2 [https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_es); 1.9.2020.

The usage of a family language other than the common language of schooling is often understood as a highly operant source of disadvantage (Stanat & Christensen, 2006).

This, however, is only one side of the coin of multilingualism. Other relevant research – namely on the problem of language development in multilingual contexts – reveals that living in two or more languages is most likely a source of advantage for individual development (Woll & Wei, 2019). Being multilingual is, for example, reported to come with cognitive advantages such as enhanced metalinguistic awareness and executive control, which are beneficial for language learning and learning in general (Blom, Küntay, Messer, Verhagen, & Leseman, 2014; Poarch & Bialystok, 2017). The project “Multilingual Development: A Longitudinal Perspective” (MEZ) was developed against this inconsistent evidence. We intend to shed more light on the questions if, where applicable why and how linguistic diversity contributes to the continuing disadvantage of migrant pupils in schools, using the German constellation of language diversity as an exemplary case.

## **Method**

### **Objectives**

The MEZ study aims to shed light on processes and effects of multilingual development by examining the following research questions (see for the following (Brandt et al., 2017):

- Which individual, contextual and linguistic factors facilitate or constrain language development in a multilingual context?
- How do these factors interact?
- How is the development of multilingual competence affected by other influences on educational careers (e.g. effects of the types of school that were/ are attended)?
- The research questions asked in the MEZ study can be grouped as follows:
  - a) Determinants of multilingual skills. We evaluate language skills in German (the language of schooling), in English (the first foreign language for all pupils), in heritage languages Turkish and Russian (the two largest migrants’ languages in Germany) and in French (as second foreign languages taught in academic track schools).
  - b) Language development over time (in secondary education). We investigate the development of competence in the languages over time in order to identify differences in the language skills of pupils from mono- and multilingual families and explain variations in their skills by controlling for different individual, contextual and linguistic factors.
  - c) Multilingualism, career aspirations and educational choices. Drawing on sociological rational-choice theories, we investigate the relationship between language skills, attitudes and pupils’ self-concepts as influences of their career aspirations, expectations and eventual choices in the educational system, assuming that career aspirations and similar plans for the future become more relevant for investment in language learning towards the end of general education.

- d) The MEZ study was carried out in a two-cohort sequence design. Data collection started in January 2016 with pupils in grade 7 (13+ years of age) resp. grade 9 (15+ years) and was carried out in four waves (figure1) over three years (until grade 9 and 11, respectively).

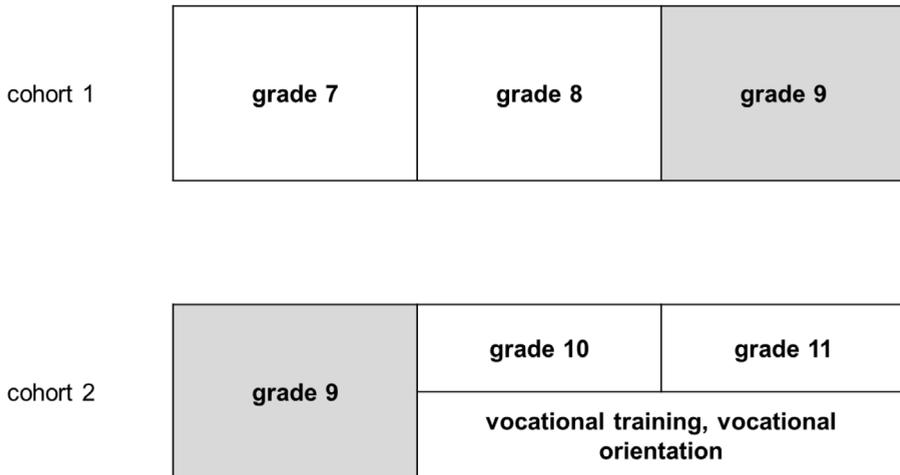


Figure 1. Design of the MEZ study

The repeated observation of the same individuals over time enables assessing the development of the language skills and allows for evidence-based assumptions of causal relationships between language development and influencing factors. The latter is essential to answer the question if and how multilingualism contributes to educational disadvantage.

### Population and Sample Size

The MEZ sample consists of roughly 2000 pupils (at measurement point 1) with German-Russian, German-Turkish and monolingual German family backgrounds. All pupils attended a school in Germany since primary education<sup>3</sup>. The sampling of pupils took place via schools that were selected by the following criteria: they were attended by an average (or higher than average) percentage of pupils with Russian or Turkish family backgrounds (according to the Statistical Offices of the German Federal States), and their curricula had to include foreign language teaching in English, Russian and/or French (Heimler, 2019). The sampling procedure leads to a selective, non-representative sample. In order to control for specific features in comparison

<sup>3</sup> We started designing our study before the recent new immigration of refugees and other persons seeking for shelter in 2015. Given the complexity of the research design and in order to control for relevant factors of influence on language development, we excluded pupils with potential educational careers in their countries of origin or elsewhere outside Germany in our sampling strategy.

with representative samples, we applied items on demographic and other relevant background information deriving from representative German studies, in particular the German National Educational Panel Study (NEPS; see <https://www.neps-data.de>) (Blossfeld & Roßbach, 2019).

## **Measurement Tools**

A tool for measuring productive language abilities of secondary school students in multiple languages is essential for the MEZ project as a whole. Despite of the growing interest of education research in language related problems, a respective tool did not exist before we carried out our study. Thus, the development of an appropriate approach to testing is a first major, and innovative outcome of our project. It can build the basis for further research in the German as well as other international contexts. For this reason, we focus our further report on this aspect of our project: the development of a cross-lingual, comprehensive competence model of writing skills and its operationalisation through empirical indicators. Subsequent statistical modelling using a longitudinal latent measurement model reveals that the postulated theoretical construct has been measured in all MEZ-languages in a structurally comparable way. Thus, the tool is appropriate for the identification of inter-individual differences of writing skills in multiple languages.

Writing skills play a pivotal role in students' educational success and for their social participation in general. The vast majority of large-scale assessment studies however, focus on reading, whereas writing skills remain less explored. Although research on writing is increasing in recent years, it is common practice – for example in international large-scale assessment studies such as PISA or PIRLS – to measure language-related skills only in the aspect of reading. Undeniably, reading skills belong to the basic cultural competences in complex societies. It is an open question, nevertheless, which functions can be ascribed to this partial linguistic capacity in educational contexts. In a linguistic perspective, language competence is a conglomerate of partial abilities (Rosebrock & Bertschi-Kaufmann, 2013). A single partial ability – such as reading – cannot represent 'language competence' *pars pro toto*. This also applies with regard to literacy skills. Language development which includes access to literacy via schooling, embraces the development of a formal register of language, and it is evident that both facets of this mode – the receptive (such as reading) as well as the productive (such as writing) – have to be acquired (Sürig, Şimşek, Schroeder, & Boness, 2016). Consequently, indicators of receptive as well as productive abilities must be considered if research aims at considering literacy in a generic sense. This assumption is supported by studies showing that both dimensions of literacy skills are interconnected, but neither the indicators for reading or nor those for writing represent literacy *per se* (Klinger, Usanova, & Gogolin, 2019). Their relation however, their respective 'shares' in a comprehensive construct of literacy skills is still undetermined and not sufficiently explored in empirical studies.

The MEZ study contributes to closing this gap due to the study design which includes measures for both, reading and writing, in multiple languages. Whereas we could measure reading skills with a standardized test (Schneider, Schlagmüller, &

Ennemoser, 2007)<sup>4</sup>, no such instruments were available for writing. The majority of studies on multilingual development is focused on early stages of language acquisition; studies on the development of writing skills emphasize emerging writers. The development in adolescents is scarcely explored (Morris Miller, Scott, & McTigue, 2018). Multilingual testing in particular, is a desideratum so far (Chalhoub-Deville, 2019). The development and psychometric evaluation of an appropriate test was thus one of our project's work packages.

The MEZ writing test is theoretically based on a functional pragmatic concept of communication which has proved particularly appropriate with regard to educationally relevant language skills (Halliday & Martin, 2004), and was supplemented and refined by research on writing (Wagner et al., 2011). Based on these approaches, the increase of learners' competences is indicated by growing complexity of their (oral or written) utterances in the dimensions of morpho-syntax, semantics, pragmatics, including the command of genre-specific characteristics. The expansion of educationally relevant language skills interacts with the enhancement of underlying cognitive skills (Cummins, 2002); in this understanding, respective tests represent compositions of linguistic and cognitive qualifications. For the purpose of measurement, context related factors must be taken into account, such as the time which is provided for the completion of tasks.

These considerations have been incorporated in the MEZ construct of writing skills (see figure 2).

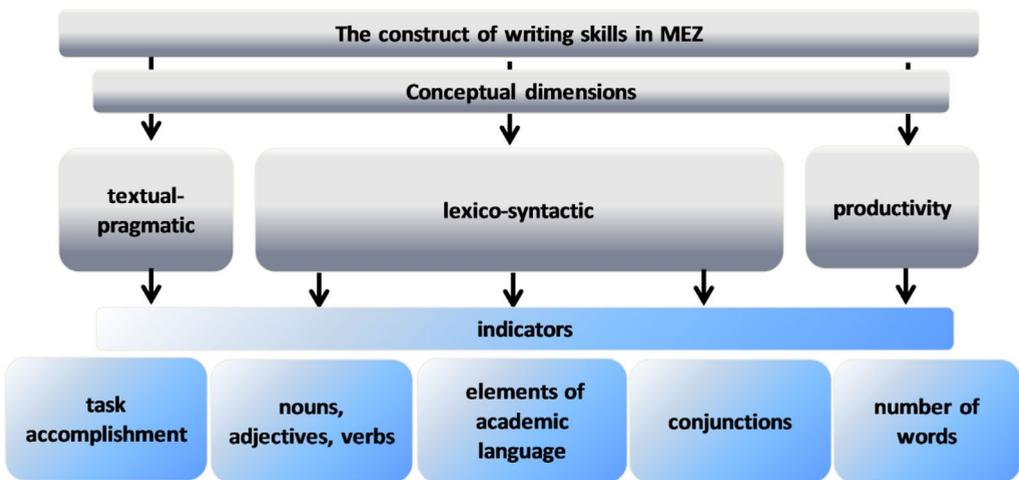


Figure 2. The MEZ construct of writing skills

<sup>4</sup> This test was standardized for reading in German for pupils in secondary schooling. In the MEZ study, we developed functionally parallel versions for testing in Turkish and Russian; see Ennemoser, Usanova, and Gogolin (2021).

The choice of indicators takes account of the developmental nature of writing skills in adolescence (Nippold, 2016), with particular reference to traits specific to bilingual writing (Usanova, 2019). Furthermore, we deal with the specific constellation of biliteracy in different scripts. With regards to Turkish as a language of Latin script, only minor differences exist in comparison with the German or English. For Russian however, we have to deal with the difference of Latin and Cyrillic scripts. In general, scriptural difference is considered as an additional barrier for the development of biliteracy, whereas similarity of scripts is considered to be beneficial (Bialystok, Luk, & Kwan, 2005). The question however, how bilingual learners deal with the challenge of different scripts especially in contexts where students may not be systematically exposed to the different scriptural systems by instruction, has as yet not been sufficiently understood (Usanova 2019). In the MEZ study, we chose for an experimental approach to solve: We allow the test persons to choose the script when writing in Russian. At the level of indicators, the Russian language texts are treated identically, regardless of whether they are presented in Latin or Cyrillic script or whether mixtures of both systems are applied. This provides the opportunity to uncover concepts of script that are acquired in a range of language acquisition contexts – from exclusively oral development in one of the languages and literacy on one or more other languages to formal education.

The elicitation of written texts we applied in the MEZ study is based photo stories, each comprising of a series of nine pictures. Each story represents the production of an everyday object in individual steps. The task is to produce a text explaining this process, while also encouraging narrative expressions. The type of task is familiar to the participants because corresponding tasks also occur in schooling. In pilot studies we precluded the risk of the task being culturally or gender biased. Different prompts were used in waves 1 to 3 of the study. In wave four we used all prompts in a parallel rotated system in order to measure their comparability and to assess prompt-specific motivational effects.

In the following table, we give insight into the operationalization of the MEZ indicators for the analysis of writing skills:

Table 1.

*Operationalisation of writing skills in the MEZ project*

Indicators	Operationalisation
Task accomplishment	nine sub-categories, each characterizing a picture as part of the story line. Each of the nine sequences is assessed according to a four-step scale. A maximum of 27 points can be achieved.
Nouns, adjectives, verbs	Total numbers of the produced types of nouns, adjectives, and verbs.
Clause linkage	Total number of types of coordinating and subordinating conjunctions.

Indicators	Operationalisation
Elements of academic language	Total number of context appropriate lexical and morpho-syntactic elements of academic language
Productivity, text length	The total number of distinct words.

Data collection in the MEZ study was carried out by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (<https://www.iea.nl/>)<sup>5</sup>. In order to avoid interaction between the language data, the tests were carried out on two test days with an intermediate waiting period. The resulting texts were coded by carefully trained research assistants. Training and coding were carried out on the basis of language-specific manuals. Regular quality controls per coder included continuous checking of the one-dimensionality as well as internal consistency of the total scales (see table 2):

Table 2.

*Inter-rater reliability for writing scores in each of the investigated languages*

Reliability by language and prompt: Intraclass correlation coefficients (ICC)

Language version	Prompt 1	Prompt 2	Prompt 3
German	.869	.935	.944
Russian	.988	.970	.966
Turkish	.971	.968	.865
English	.887	.983	.945
French	.969	.937	.957

## Procedure and Statistical Analysis

Repeated measurements of the same construct over time requires invariance of the measurement model. Development in the measurements has to represent a change in the construct addressed by theory, not (only) in psychometric features of the tests that were applied. In order to evaluate our instruments, we used two-step analytic strategy: in step 1, we built a measurement model that replicates our theoretical model of

<sup>5</sup> The procedures are explained in detail for each wave of data collection in reports per wave, see <https://www.mez.uni-hamburg.de/luebermez/working-papers.html>.

writing ability into a statistical measurement model which accounts for psychometric features. In step 2, we tested for the level of measurement invariance of our model.

We applied a Longitudinal Confirmatory Factor Analysis (CFA) (Little, 2013). The coded categories serve as manifest indicators for a latent construct of writing ability which is comparable across languages. A persons' scores in a test are manifestations (manifest indicator) of the influence of one (or more) hypothetical constructs at a higher level of abstraction (latent factor). The CFA allows for separation of the constructs' true variance from indicator specific measurement errors; the explicit modelling of the measurement models' factorial structure also allows for testing its psychometric features by imposing restrictions to model parameters (Kline, 2016)<sup>6</sup>.

## Results

Four levels of factorial invariance are distinguished for measurement models (Kline, 2016): (I) Configural invariance (structurally identical models fit the data at all measurement occasions; the theoretical construct was measured structurally invariant over time; (II) metric invariance (the strength of the indicators' factor loadings is the same at each wave; the theoretical construct was measured on the same scale in all waves; (III) scalar invariance (the indicators' latent intercepts do not differ between the measurement occasions); (IV) residual invariance (the indicator-specific residual variances are invariant at each measurement occasion).<sup>7</sup> In the MEZ project, the level of measurement invariance was confirmed by a stepwise procedure, in which the most restrictive model was identified. The analyses reveal that we reached metric invariance for all our instruments, that is to say: It is possible to measure writing skills of adolescents across four waves in five languages with a uniform measurement model which is based on one comprehensive theoretical model.

For an illustration, we present the results we achieved with respect to German, the common language of schooling.

Table 3 presents an overview of means and standard deviations of the indicators of the "MEZ writing task for adolescents". For longitudinal analyses, the students' raw scores for the indicators were transformed into POMP scores<sup>8</sup> (Moeller, 2015).

The indicator means range for task accomplishment from 65.4 percent (wave 1) and 73.8 percent (wave 4), for verbs between 39.0 percent (wave 3) and 47.1 percent (wave 1), for conjunctions between 30.2 percent (wave 3), and for number of words between 42.5 percent (wave 1) and 32.2 percent (wave 3).

The high mean level for task accomplishment derives from the natural maximum of 27 points, which prevents outliers. This mechanism does not apply to the other

---

<sup>6</sup> A detailed introduction to all methodological aspects of our evaluation is presented in Gogolin, Klinger, Schnoor, and Usanova (2021).

<sup>7</sup> Level IV of measurement invariance is of little practical importance in applied research and, in most cases, not commended for investigation; see Cheung and Rensvold (2002).

<sup>8</sup> POMP scores (percentage of maximum possible): The students' raw scores were standardized as the percentage of the maximum achievable  $[(\text{raw score}/\text{maximum achievable score}) * 100]$ . Since only task accomplishment has a natural maximum (27 points), the highest empirical score measured at all waves was used to set the maximum.

indicators. Task accomplishment is also the only indicator for which the means from wave 1 to wave 4 are continuously increasing. The other indicators show a trend of decreasing means from wave 1 to wave 3, followed by an increase in wave 4. This is a developmental pattern of the longitudinal mean structure of the indicators.

Table 3.

*Means and standard deviation of the indicators for writing skills in German (percentage of maximum possible)*

n = 2075 <sup>9</sup>	wave 1 (n=1751)	wave 2 (n=1716)	wave 3 (n=1591)	wave 4 <sup>10</sup> (n=1085)
Task accomplishment (points)	65,4 (14,0)	67.7 (10,6)	70.8 (11,5)	73.8 (11,0)
Verbs (types)	47.1 (13,6)	44.6 (11,8)	39.0 (12,0)	46.2 (15,2)
Conjunctions (types)	39.4 (15,8)	37.8 (15,4)	30.2 (17,0)	32.7 (15,5)
Number of words (words)	42.5 (12,4)	36.1 (9,2)	32.2 (10,3)	35.2 (12,6)

In table 4, we present the analysis of measurement invariance for German:

Table 4.

*Model fit indices for the models corresponding to levels of factorial invariance (cf. Little, 2013)*

Model (n = 2075)	$\chi^2$	Df	P	RMSEA	RMSEA 90% CI	CFI	$\Delta$ CFI	Pass?
Null model	13592.3	144	<.000	-	-	-	-	-
Configural Invariance	488.7	73	<.000	.052	.048 / .057	.959	-	yes
Metric invariance	546.9	82	<.000	.052	.048 / .056	.954	.005	yes
Scalar invariance	1837.4	91	<.000	.096	.092 / .100	.828	.126	no
Partial scalar invariance	657.6	86	<.000	.057	.053 / .061	.944	.010	yes

The *null model* assumes complete independence of the indicators; it functions as a baseline model. It also provides information on the total amount of empirical information available for model specifications by using the variances, covariances, and mean

<sup>9</sup> The total sample includes all cases for which information is available. By application of MPlus software package we can use all available information for estimation of models by conducting the FIML (full information maximum-likelihood) approach.

<sup>10</sup> The increased drop-out of participants in wave 4 is due to pupils of the older cohort who had finished school or changed schools. It is therefore random.

values of the indicators for model parameter estimation (144 degrees of freedom). The model for *configural invariance* shows with a slight modification a good fit to the data.<sup>11</sup> Thus, the writing ability in German was measured structurally comparable over time. The model for *metric invariance* proves to be as good as the former model. The difference in  $\Delta CFI = 0.005$  indicates no poorer fit for the more restricted model, thus it can be assumed that the writing ability in German was measured in all waves on the same scale.

The model for *scalar invariance*, on the other hand, no longer fits the data. A review of the changes in the indicator means showed too much fluctuation in both task accomplishment and conjunctions. A model for partial scalar invariance that takes this into account shows a satisfactory fit with the data. For this purpose, the intercepts for task accomplishment were freely estimated for all four waves. Our further analyses show that metric invariance can be confirmed for all language versions tested in MEZ: German (the language of schooling), Turkish and Russian (heritage language of pupils from migrant families) as well as English and French (as first and second language taught at school).

### Discussion and Conclusion

Our analyses confirm that the MEZ model of measurement for writing skills is in accord with the theoretical model which we presented above. With respects to indicators however, we had to reduce their number from seven (as originally assumed on the basis of theory and state-of-the-art research) to four. The reduction involves (I) the indicators for vocabulary. Here, the analyses brought to light that the three types of content words (nouns, adjectives, verbs) that were initially included are strongly correlated. The most relevant information is related to the type of verbs in a text. Furthermore, we had to delete “elements of academic language”. These fit well into the overall construct when considering each prompt version separately, but less consistently across waves and versions. Thus, we can’t consider them compatible with longitudinal measurement invariance. For cross sectional measurement however, they can well be applied.

Our analyses confirm that the latent construct was measured by our instruments in each language on the same scale over time. This is a remarkable result, as it confirms that it is possible to measure the development productive (written) competences of pupils in multiple languages on a unified theoretical basis. By this result, we can confirm that the application of our instruments allows for statements on the inter-individual multilingual development of the tested cohorts. At his moment, however, we not yet reached the possibility of scalar invariance, which would also allow for the analysis of intra-individual language development in multiple languages over time.

We consider our findings as preliminary and are about to further explore potential explanations for the absence of scalar measurement invariance over time. At the moments, we follow a number of assumptions deriving from the observations of our

---

<sup>11</sup> For the first wave, a positive residual correlation of task accomplishment and text length was allowed, because - independent of the pupils’ writing skills - the first-wave coders systematically rated longer texts higher in task accomplishment than shorter texts.

data. To these belongs the possibility that we induced a specific form of panel effect by the application of structurally very similar writing tasks in the four waves. On the one hand, this is one of the strengths of our design as it allows for the comparability of the latent construct across the different tested languages. On the other hand, it may cause unintended effects such as habituation to the type of task which might result in more parsimonious usage of different linguistic means or to a reduction of the motivation of participants. Explanations like the mentioned are now tested in our further investigation of the rich data we achieved.

In any case, the results of our study indicate that it will be possible in the future to apply instruments for the observation of multilingual language development in further large-scale research. This is innovative in at least two respects: (I) it is conceivable to measure not only the receptive but also the productive dimension of literacy, and thus gaining a more appropriate information on educationally relevant skills; and (II) the competences in multiple languages can be included in this information, and thus accommodating a comprehensive indication of the actual language competence of children and youth who are taught and have to learn in linguistically diverse constellations.

### References

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read. Interactions among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43–61.
- Blom, E., Küntay, A. C., Messer, M., Verhagen, J., & Leseman, P. P.M. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*. (128), 105–199.
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Eds.) (2019). *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandt, H., Krause, M., Usanova, I., & Rahbari, S. (Eds.) (2021). *Language Development in Diverse Settings: Cross disciplinary findings from the Project "Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)"*. Westport: Springer.
- Brandt, H., Lagemann, M., & Rahbari, S. (2017). Multilingual Development: A Longitudinal Perspective - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). *European Journal of Applied Linguistics*. (online first), 1–11. Retrieved from doi.org/10.1515/eujal-2017-0024
- Chalhoub-Deville, M. B. (2019). Multilingual Testing Constructs: Theoretical Foundations. *Language Assessment Quarterly*, 16(4-5), 472–480. Retrieved from DOI:10.1080/15434303.2019.1671391
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255.
- Cummins, J. (2002). BICS and CALP. In M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of Language and Teaching* (pp. 76–79). London: Routledge.

- Ennemoser, M., Usanova, I., & Gogolin, I. (2021). Adapting the LGVT 5-12+ reading speed and comprehension test for the assessment of reading skills in the heritage languages Russian and Turkish. In H. Brandt, M. Krause, I. Usanova, & S. Rahbari (Eds.), *Language Development in Diverse Settings: Cross disciplinary findings from the Project "Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)"* (in print). Westport: Springer.
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., & Schnoor, B. (2017). *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* (MEZ Arbeitspapiere 1). Hamburg. Retrieved from Universität Hamburg website: <https://www.mez.uni-hamburg.de/1uebermez/working-papers.html>
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B., & Usanova, I. (2021). The Competence Model of Writing Skills in MEZ. In H. Brandt, M. Krause, I. Usanova, & S. Rahbari (Eds.), *Language Development in Diverse Settings: Cross disciplinary findings from the Project "Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)"* (in print). Westport: Springer.
- Gogolin, I., McMonagle, S., & Salem, T. (2019). Germany: Systemic, sociocultural and linguistic perspectives on educational inequality. In P. A.J. Stevens & G. A. Dworkin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (2nd ed., pp. 557–602). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A.K., & Martin, J.R. (2004). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: Routledge.
- Heimler, J. (2019). *Stichprobenentwicklung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* (MEZ Arbeitspapier Nr. 3). Hamburg. Retrieved from Universität Hamburg website: <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier03.pdf>
- International Organization for Migration (2019). *World Migration Report 2020*. Geneva. Retrieved from e-ISBN 978-92-9068-789-4
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Klinger, T., Schnoor, B., & Usanova, I. (2021). Developing Multilingual Writing Skills: Bilingual Advantage in Foreign Language Learning? In H. Brandt, M. Krause, I. Usanova, & S. Rahbari (Eds.), *Language Development in Diverse Settings: Cross disciplinary findings from the Project "Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)"* (in print). Westport: Springer.
- Klinger, T., Usanova, I., & Gogolin, I. (2019). Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 75–103.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal Structural Equation Modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Moeller, J. (2015). A word on standardization in longitudinal studies: Don't. *Frontiers in Psychology*. (6). Retrieved from DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01389
- Morris Miller, D., Scott, C., & McTigue, E. (2018). Writing in the Secondary-Level Disciplines: a Systematic Review of Context, Cognition, and Content. *Educational Psychology Review*, 30(1), 83–120. Retrieved from DOI: 10.1007/s10648-016-9393-z

- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents and young adults* (4th ed.). Austin, Texas: Pro-Ed.
- OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD (2019b). *PISA 2018 Ergebnisse, Band I: Was Schülerinnen und Schüler können und wissen*. Bielefeld: wbv Media.
- Peukert, H., & Gogolin, I. (Eds.) (2017). *Dynamics of Linguistic Diversity: Individuals and Multilingual Societies II*. Amsterdam: John Benjamins.
- Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2017). Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 20(2), 175–191.
- Rampton, B. (2018). Stylistic and the dynamics of migration, ethnicity and class. In N. Braber & S. Jansen (Eds.), *Sociolinguistics in England* (pp. 97–125). London: Palgrave Macmillan.
- Rosebrock, C., & Bertschi-Kaufmann, A. (Eds.) (2013). *Literalität erfassen: Bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim u. München: Beltz Juventa.
- Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2007). *Lesegeschwindigkeits- und -verständnis-test für die Klassen 6-12*. Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Sürig, I., Şimşek, Y., Schroeder, C., & Boness, A. (Eds.) (2016). *Multilingualism. Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism: A Binational Survey*. Amsterdam: John Benjamins.
- Usanova, I. (2019). *Biscriptuality: Writing Skills among German-Russian Adolescents*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wagner, R. K., Puranik, C., Foorman, B., Foster, E., Gehron Wilson, L., Tschinkel, E., & Thatcher Kantor, P. (2011). Modeling the development of written language. *Reading and Writing*, 24(2), 203–220. Retrieved from DOI: 10.1007/s11145-010-9266-7
- Woll, B., & Wei, L. (2019). *Cognitive Benefits of Language Learning: Broadening our Perspectives*. London: The British Academy.

Fecha de recepción: 5 de noviembre de 2020.

Fecha de revisión: 5 de noviembre de 2020.

Fecha de aceptación: 11 de noviembre de 2020.



## Professional success and satisfaction in the career development: Gender patterns

### Éxito profesional y satisfacción en el desarrollo de la carrera: Patrones de género

María Fe Sánchez-García\* y Magdalena Suárez-Ortega\*\*

\*Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

\*\*Universidad de Sevilla, España

#### Resumen

*En este artículo se estudia una serie de variables vinculadas al desarrollo profesional de trabajadores jóvenes y adultos desde un enfoque de género. Se analizan las percepciones de mujeres y hombres trabajadores respecto al éxito profesional subjetivo de sus carreras, dentro del contexto español, atendiendo a la satisfacción e identificación de patrones de género. Se combina una metodología cuantitativa y cualitativa (enfoque mixto), aplicando un cuestionario a una muestra de 205 trabajadores, así como entrevistas a una submuestra de 32 personas. Los resultados permiten describir una marcada dualidad en la percepción de la progresión de la carrera, la satisfacción laboral y las expectativas de logro, en relación con el género, pero también con la edad. Las barreras percibidas en el desarrollo profesional presentan igualmente patrones diferenciados. Se derivan implicaciones prácticas, a fin de mejorar las estrategias de orientación de las carreras de trabajadoras y trabajadores tomando en cuenta esta realidad.*

*Palabras clave:* orientación para la carrera; género; satisfacción laboral; expectativas profesionales.

## Abstract

*This paper examines a series of variables related to the professional development of young and adult workers from a gender perspective. It analyses, within the Spanish context, how working women and men subjectively perceive their professional success, paying attention to the identification and following of gender patterns. Quantitative and qualitative methodologies are combined in a mixed approach that uses a questionnaire (given to a sample of 205 workers) and interviews (with a subsample of 32 individuals). Their results enable us to describe a marked duality in the perception of career progression, job satisfaction and achievement expectations in relation to gender but also age. The barriers perceived in professional development also present differentiated patterns. Practical implications are derived with a view to improve career guidance strategies for working women and men, taking this reality into account.*

*Keywords:* career guidance; gender; job satisfaction; professional expectations.

## Introduction

For decades, scientific literature has been pointing to the existence of gender differences in the configuration of identity. This research (e.g. Betz, 2005; Fitzgerald, & Crites, 1980) has led gender to be considered a barrier in the professional ambitions of women and in the progression of their careers.

Although there have been improvements since the end of the last century (Susak, Filipovic, & Podrug (2019), attitudes regarding equality are still not very promising. The distribution of types of employment for women in Spain and in the European Union as a whole is still very much focused on certain activities. Some examples are the caring professions (education, health, care of the sick and elderly), trade and services. The difficulties increase in times of crisis (Organisation for Economy Co-operation and Development, 2013), and Spain today has one of the highest unemployment rates in the EU (Eurostat, 2019).

In the field of career guidance, the gender perspective has been slowly but progressively incorporated since the 1950s in studies on career development patterns (Patton, & McMahon, 2006; Saavedra, Araújo, Taveira, & Vieira, 2013). In the context of the industrial era, the studies by authors such as Super (1992) and Super & Knasel (1981) showed that the stages of career development were established by age groups, delimiting few stages of career development based on different sections of expected age groups. Although subsequent studies (Helwing, 2009) continue to reflect this important relationship between age and career stages, changes occurred in the post-industrial and globalized society leading individuals to develop more complex patterns and variations in the progression of their careers (Lent, 2012; Savickas, 2013). At the same time, women incorporate new barriers and strategies when designing their life plans (Evers, & Sieverding, 2014; Haile, Emmanuel, Dzathor, 2016; Pheko, 2014).

Gender is therefore considered to be a powerful determinant of career decision-making that interacts with other contextual variables (Tyler, 2011). For the most part, studies have focused on populations with access to educational resources and opportunities for vocational structure, and largely on high and medium-high qualification

levels (Saavedra, 2013). As such, studies on managerial careers are common (e.g. Grodent, & Peere, 2013; Haile, Emmanuel &, Dzathor, 2016; Moreno Calvo, 2016), or on qualified professionals (e.g. Reimer, 2016; Tugend, 2017). However, it is evident that the segments of occupations with medium or low qualification levels, despite their demographic weight, have been studied to a lesser extent (e.g. Agostinho, & Ralph, 2011).

Current approaches to career development emphasize more holistic, systemic and ecological perspectives, focusing on the relational, emotional meaning-centered character that individuals attach to their professional development (McMahon, 2011). Overall, other studies (Kenny, & Donnelly, 2019; Saavedra et al., 2013) show that: (a) women's careers have different characteristics compared to men's, they are more complex, slower and irregular, taking fewer risks in decisions; (b) their identity is not necessarily determined by occupation; and (c) their decisions are mediated by various social and contextual barriers of a complex nature. The analysis of the literature on managerial careers conducted by Grodent & Peere (2013) highlights (a) that career perception varies according to age and life cycles, and (b) that what men and women think with respect to social gender roles changes over time, despite some recurring intergenerational patterns.

Regarding objective career success, numerous studies confirm clear gender differences associated with factors such as promotion, salary, remuneration or work-life balance (e.g. Llorente Heras, Maroto Sánchez, Martín-Román, & Moral de Blas, 2018; OECD, 2018). Analysis of the positions of men and women in the labour market shows a gender-based dichotomy manifested in the horizontal distribution (in the structure of occupations and sectors) and vertical distribution (hierarchical levels). These studies have shown the barriers and the negative effects of working conditions in women's careers (Chinyamurindi, 2016), and in their quality of life affecting satisfaction (Nirosha, & Sri Ranga, 2019), particularly the feminization of the lowest positions (Guillaume, & Pochic, 2009; Cebrián, & Moreno, 2018; Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, 2017; OECD, 2018). In this sense, Pons, Calvet, Tura, & Muñoz (2013) warn of the large amount of knowledge, skills and talents that women possess and that are underutilized by institutions, companies and society in general.

The effect of parenthood and role conflict in professional careers has also been a core concern in relation to women's careers. It has been found that the dual-role lacks the same impact for women compared to men, and does not affect the development of their careers in the same way (Emslie, & Hunt, 2009; Gregory, & Milner, 2009). The longitudinal study by Abele & Spurk (2011) shows that, for women, motherhood has a negative influence on career success, while in the case of men, professional success is independent of fatherhood. In short, the studies confirm that a very traditional view of masculinity is present regarding the concept of work, and of femininity regarding the importance of family and care (Salinas, & Bagni, 2017).

Among the indicators of subjective career success, we found relevant dimensions such as the perception that individuals have about the progression of their careers and job satisfaction (Mauno, Cheng & Lim, 2017). Personal valuations seem to be conditioned by gender, together with variables such as age, the dual-career dilemma or their own professional expectations, goals and ambitions. In that sense, we see that

career preferences are marked by gender stereotypes and affect the job satisfaction experienced by working men and women (Benschop, Halsema, & Schreurs, 2008).

In general, women perceive their professional careers more negatively than men regarding their own success and work values. Women's careers are generally less developed than those of men because they are affected not only by external (social/labour) factors but also by their own self-imposed limitations and psychological factors. While women express lower expectations and less confidence in reaching their goals, men focus more on achieving promotion and progress at work, even if this involves risks. Women are keener to achieve work stability as a means of achieving work-life balance (Guillaume, & Pochic, 2009; Mauno et al., 2017).

Patterns of career progression also show a strong correlation with age and professional levels. Intensive work is required between the ages of 25 to 35, when women are likely to have children and family obligations. The work by Abele, Volmer, & Spurk (2012) discusses career stagnation for women as a phenomenon caused by multiple factors that have not yet been sufficiently studied. The results show this is linked to the dual-career dilemma. Along these lines, Eugeneli, Ilsev, & Karapinar (2010) conclude that satisfaction in the workplace seems to be determined largely by the opportunities to achieve work-life balance. The phenomenon of career stagnation also seems to be related to goals and expectations, in the sense that ambitious career advancement goals reduce the likelihood of stagnation, though they also limit career satisfaction (Abele, Volmer, & Spurk, 2012).

Some works show that people develop expectations and values connected to their careers differently according to gender (Damaske, 2011). It seems that the ambitions, expectations and preferences are built on various factors, including the perception of opportunities and obstacles (Patton, & McMahon, 2006). Thus, the study by Guillaume & Pochic (2009) finds that women report lower expectations of achievement, lower confidence in achieving their goals, and aspire to achieve job security as a means to reconcile work and family life; while men opt for further promotion and career advancement, despite the associated risks. They perceive their careers as being less developed than those of men because they are affected not only by external factors (both social and work-related) but also by their self-imposed limitations and psychological factors (Guillaume, & Pochic, 2009). The work by Dolan, Bejarano, & Tzafrir (2011) on engineering workers revealed that in the case of men there is a link between ambitions and career success, but not among women, to the extent that the latter seek greater job security in their careers, and professional success is more related to achieving work-family balance.

In this framework, we have pondered on the impact of gender on the subjective success of women's and men's careers within the Spanish context. In particular, regarding job satisfaction in the workplace, the way they perceive the progression of their careers, and how much self-confidence they show to make their professional ambitions come true in the future.

## **Method**

### **Goals**

This study explores the characteristics and aspects that differentiate the careers of working men and women, as well as satisfaction in the workplace. We start from the hypothesis that there are gender differences among Spanish workers regarding their career development, the stage of their careers, their long-term expectations and satisfaction with their careers.

The aim of the study is to describe and contrast the distinguishing aspects of women and men in their subjective career success. Specifically, with respect to (a) job satisfaction, (b) the perception of the progression of their careers and perceived barriers, and also (c) expectations for future achievement.

### **Sample**

The sample comprised 205 persons aged between 16 and 65 (58.5% women and 41.5% men). Selection was guided by incidental sampling, depending on the opportunities to access the different workplaces, though ensuring the following criteria: geographical representation within Spain, and several levels of professional qualification. 85.4% work in the tertiary sector (services) and 14.6% in the secondary and primary sectors (industry, agriculture, and livestock farming).

The participants live in seven Spanish regions: Andalusia, Canaries, Castile-León, Castile-La Mancha, Madrid, Murcia and the Basque Country. Regarding their professional categories, 9.5% are managers and middle managers, 25.7% are technical staff and professionals, 23% are skilled workers and assistants, and 41.9% work in non-skilled jobs.

During the second stage of the study, 32 semi-structured interviews were carried out on a subsample (15.6% of main sample) of workers in order to determine in further depth, from a qualitative point of view, the characteristics and conditioning factors for professional development and satisfaction in the workplace. The following dimensions were studied: (a) job satisfaction, (b) perception of the progression of their careers and perceived barriers, and also (c) expectations for future achievement.

This subsample was selected randomly from among the respondents who stated their willingness in the questionnaire: 17 women and 15 men, aged between 24 and 55 years, 65.6% with family responsibilities. By occupational category, 2 are middle managers; 3 technical or professional staff; 4 skilled or specialists workers; 5 aides or assistants; and 18 unskilled workers.

### **Instrument**

An ad hoc questionnaire was used to collect the data. It comprised 19 items structured in five areas - stage of development, career progression, linearity-discontinuity, expected achievements and job satisfaction, together with 7 identification items - gender, age, area of residence and professional category. The content validity was studied

by 17 experts in professional guidance with diverse profiles, including counsellors, teachers and researchers in the area. The results showed (on a scale from 1 to 5) high averages (4.3) in: pertinence of the items regarding the goals, sufficiency, and clarity and presentation format (See Table 1).

Table 1

*Content validity. Ratings by experts*

Aspects	Num. items	Pertinence*		Sufficiency*		Clarity*		Presentation format*	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Sex	1	4.83	.389	4.45	1.036	4.83	.389	4.92	.289
Age	1	4.92	.289	4.42	.996	4.83	.389	4.92	.289
Area of residence	1	4.58	.669	4.08	1.084	4.42	.669	4.45	.688
Professional category	1	4.50	.522	4.33	.651	3.67	1.115	3.83	1.267
Stage of development	1	4.67	.492	4.42	.669	4.00	.853	4.42	.669
Job satisfaction	15	4.92	.227	4.15	.899	3.23	1.235	3.15	1.463
Progression and linearit of career	2	4.75	.662	4.25	.754	4.00	.739	4.33	.651
Expected achievements	1	4.58	.669	4.36	.924	4.00	.853	3.92	.996

\* Scale: 0-5

For the reliability study, the internal consistency was analysed using Cronbach's alpha, giving a result of 0.973 for the 19 elements. Analysis using the split-half method gave coefficients of 0.984 (Spearman-Brown test) and .951 (Guttman test).

The semi-structured interviews followed an ad hoc protocol, based on the following dimensions and categories: stages in career development, career evaluation and planning, decision-making, determinants, job satisfaction, expected achievements, work values, gender influence in career, and work-life balance. This technique was applied in order to explore the subject matter of social context-dependent manner and work (Tanggaard, 2009; Denzin, 2014). The methodological approach considered scientific criteria such as triangulation of topics (career development, gender and mixed methods) (Denzin, 2010), and testing the information with the informants themselves (Polkinghorne, 2007).

## Data collection and analysis procedure

The data collection through the questionnaire was done online, while the interviews were conducted by telephone. Attending to ethical criteria, the anonymity of the participants was guaranteed at all times.

The data analysis adopted mixed methods (Flick, 2011). For the quantitative analysis, descriptive and inferential statistical techniques were used as well as correlational techniques (questionnaire reliability) based on the SPSS 22 program. For qualitative data, a critical analysis of the discourse content was carried out using the NVivo 11 program as methodological support for data categorization and reduction.

Regarding the general process of data analysis, the first step was to record the data using a recorder, and then transcribe the information. Subsequently we proceeded to the analysis, coding and categorizing the data, doing an exploratory analysis. Then, the data was analyzed in greater depth, through an analysis of the content and taking into account the importance of the system's categories. This allowed us to create and revise a system of categories, - the main analytical technique used-, and elaborate text matrices. An example of the coding and elaboration process of the category system is provided (see Table 2).

Table 2

System of categories for content analysis

Core categories for analysis	Codes	Examples of discourse
Job satisfaction	JOBSATI	The path has been very good and I have gained much experience and dedication (Male informant 6); My work has been steady, has gone well, the company has valued it... (Male informant 18)
Homogeneity and progression in professional career	PROGRE	I feel my professional development was positive until I had to take care of my parents (Female informant 2);
Facilitators	FACILIT	My career has progressed since its inception (Male informant 10) My persistence in pursuing my goals, my perseverance has been essential
Career conditioning factors	Barriers/obstacles LIMITAT	(Male informant 21) Motherhood was wonderful, but it had a negative effect on my career, on my professional progression... (Female informant 17)

Core categories for analysis	Codes	Examples of discourse
Expectations of achievement	EXPECT	One never stops learning (Male informant 29).
		I have studied to become a clinical assistant (Female informant 3). Overall, I am satisfied with my career (Female informant 8)
Professional success	SUCCES	I am satisfied with my career, but I aspire to more (Male informant 12)

## Results

### Job satisfaction in the workplace

The surveys show that, overall, participants did not feel very satisfied with their jobs, since almost no aspect valued as satisfactory reached 50% of frequency (except proximity to home). The elements of greater satisfaction are, in descending order, closeness to home (51.1%), salary (40.8%), the stability of the contract (34.8%), the number of working hours (34.2%), and the interest of the job (33.2 %).

By contrast, the informants expressed clear dissatisfaction about the workload (only 4.9% satisfied), conditions of job security (9.3%), promotion opportunities (9.3%), and the physical environment (14.7%). By comparing the averages, significant differences were obtained in all the dimensions analysed, and the importance assigned to each category allows us to identify different profiles of satisfaction by gender in 9 of the 15 issues considered (Table 3).

Table 3

*Job satisfaction aspects. Descriptive statistics and gender differences*

	Response options	N=205		Gender differences		
		Freq	SD	Freq Women	Freq Men	Chi square
Remuneration	Yes	75	.493	38	37	NS
	Not	109		67	42	
Closeness to home	Yes	94	.501	51	43	NS
	Not	90		54	36	
Working hours	Yes	63	.476	33	30	NS
	Not	121		72	49	
Flexible working hours	Yes	39	.410	19	20	NS
	Not	145		86	59	

	Response options	N=205		Gender differences		Chi square
		Freq	SD	Freq Women	Freq Men	
Contract stability	Yes	64	.478	22	42	20.621***
	Not	120		83	37	
Degree of responsibility	Yes	42	.421	14	28	12.510***
	Not	142		91	51	
Job security conditions	Yes	21	.319	6	15	7.865**
	Not	163		99	64	
Workload	Yes	9	.216	0	9	12.577***
	Not	175		105	70	
Interesting work	Yes	61	.472	25	36	9.632**
	Not	123		80	43	
Social security and health care	Yes	43	.424	23	20	NS
	Not	141		82	59	
Physical environment	Yes	27	.356	13	14	NS
	Not	156		91	65	
Recognition by superiors and colleagues	Yes	34	.389	11	23	10.396**
	Not	150		94	56	
Link to their training	Yes	65	.479	30	35	4.884*
	Not	119		75	44	
Working atmosphere with colleagues	Yes	63	.476	27	36	7.893*
	Not	121		78	43	
Promotion opportunities	Yes	21	.319	5	16	10.700**
	Not	163		100	63	

Statically significant differences (Chi square): \*\*\*  $p \leq .000$ , \*\*  $p \leq .005$ , \*  $p \leq .05$ , NS=Not significant

The women show levels of demand that focus on more instrumental or basic needs, particularly on job stability and security; while the men have achieved more developed levels of demand, of a more social and personal nature.

The qualitative analysis shows that the majority of male discourses on job satisfaction reflect a positive balance (80%). This idea about self-confidence and job satisfaction is added to the perception on expectations of progress: "The path has been very good and I have gained much experience and dedication" (Male informant); "My work has been steady, has gone well, the company has valued it ..." (Male informant). The discourses expressing overall dissatisfaction are not dominant, and refer mostly to job insecurity (lack of job security, lack of professional stability). In contrast, 60.0% of female discourses express an unsatisfactory view of their professional development, coupled with the lack of job security (like the men). To this reason they add emphatically the need to care for

their families, especially when they have young children; and external factors linked to their environments. In the discourses that highlight a satisfactory assessment of their careers (40.0%), the latter are connected to the realization of progressive global advancement or to achieving to stay in the labour market as a means to survive: "I've been really looking for stability now, but I couldn't find it and now I don't have it. Even so, I still work for the subcontractor" (Female informant); in some discourses, the women value work as subsidiary or secondary, or to support the salary of their partners: "I work to share expenses with my husband and help the family economy" (Female informant).

### **Homogeneity and progression in professional careers**

We found highly significant differences between men and women with respect to both career progression and career continuity/discontinuity. The women considered their careers were negative or stagnant more often than the men, who in turn mostly valued them as positive (See Table 4). In the group of women, considering their professional categories, there were also significant differences (Chi square= 16.058,  $p=0.001$ ): careers were mostly considered positive in the higher categories (management, middle management and technical staff and professionals), and the lower the category, the more careers were frequently described as stagnant or negative. For the men, there were no significant differences in career progression in relation to professional categories.

While the women considered their careers more frequently to be "broken up" or "discontinuous", the men mostly considered theirs to be "homogeneous" or "linear" (Table 4). The women in higher professional categories (management, middle management, technical staff and professionals, and even auxiliary staff and assistants) showed a greater tendency towards considering their careers as linear and homogeneous. Women without specific qualification described their careers more frequently as broken up or discontinuous (Chi square=16.058,  $p=.001$ ). There were no significant differences in the case of the men, who mostly considered their careers to be homogeneous or linear in all categories, especially in the highest ones (management, middle management and technical staff and professionals).

These findings are clearer when the genders are compared by age group, with significant differences found in three of them (using the Chi-square test): in the 25-31 year-old age group ( $p=0.018$ ), in the 32-45 ( $p=.017$ ) and in the 46-65 year-old age group ( $p=0.023$ ). The women aged 26-31 considered themselves to be in an initial or intermediate stage, while there were men of that same age group who considered themselves to be at a consolidated stage. It is surprising to note that in the group aged 46-65, while the men considered themselves to be only either at the stage of consolidation or close to retirement, the women placed themselves in all four stages of development.

### **Do women and men perceive the same barriers and/or facilities to their professional development?**

Gender differences were also noted in the barriers that men and women perceived for their career development. Among the men, the barriers perceived were linked to imbalances between supply and demand at the labour market: "... there's not much

demand for what I do" (male informant). Among the women, family responsibilities were perceived as a serious obstacle: "Everything has an influence, especially when you have family responsibilities" (female informant). Other serious obstacles were culturally assumed gender-based subordination: "... my husband doesn't interfere with my work, providing it's during the daytime. He doesn't like me to work at night" (female informant); and organisational culture: "In a private company you might be promoted but you aren't, maybe because the boss is married and it wouldn't be considered proper for you to travel with him; in the case of a man, there would be no problem, it would just be a business trip" (female informant).

Among the obstacles perceived, some women explicitly mentioned gender discrimination: "all over the world you see that in the labour market men get on better than women. It's very difficult to get promoted. You have to be very cautious, and you always earn less" (female informant). In other cases, they expressed beliefs and stereotypes about the performance of men and women: "women are more tenacious, we organise our time differently. Men know they can go back home and find everything ready" (female informant); "Women are more demanding of themselves and of others" (female informant).

However, in the discourses, some aspects were perceived as facilitating career development. For example, the men mentioned the support of the social environment: "The social environment had a great influence in the working environment, because of recommendations" (male informant). Also, the influence of people who had been significant in their lives, providing them with role models: "My father always instilled in me the value of hard work" (male informant). And they stressed the role of the family as an element that encourages them to develop: "The family..., always backing me up" (male informant). But the most outstanding were confidence in their own capabilities, positive self-esteem and intrinsic motivation as determinants for career development: "My persistence in pursuing my goals, my perseverance has been essential" (male informant); "All the decisions I've made about my education, such as continuing to study, studying for another degree, then doing a postgraduate course" (male informant); "The manager has seen my work and said this man would be good at managing the department" (male informant).

Although the women's comments did not reflect as many career facilitators, the most outstanding differences in their discourses related to professional performance. Self-confidence was not reflected so much in female discourses. Unlike the women's perceptions, for the men, family responsibilities act as a stimulus to develop their careers: "when you have a family you have to make different decisions and focus more on your career" (male informant).

### **Self-confidence and expectations of achievement**

With regard to self-confidence and expectations to achieve their goals, most of the sample believed they would achieve at least some of their goals (40.6%), but there was also a considerable proportion that believed they would almost definitely achieve them (36.0%). There were also some who were pessimistic about the future or thought they would not achieve their goals (18.8%) (See Table 4).

Table 4

*Perception of career development. Descriptive statistics and gender differences*

	Response options	N=205		Gender differences		Contrast test
		Freq	SD	Freq Women	Freq Men	
Stage	Initial	46		34	12	U Mann-Whitney= 2867.000*** Chi Square= 19.731***
	Intermediate	81	.827	50	31	
	Consolidated	51		16	35	
	Near retirement	8		4	4	
Career progression	Positive	104		42	62	U Mann-Whitney= 3034.500*** Chi <sup>2</sup> = 25.797***
	Stagnant	69	.709	51	18	
	Negative	26		21	5	
Career homogeneity	Broken up or discontinuous	77	.529	61	16	Chi <sup>2</sup> = 29.956***
	Homogeneous or linear	98		38	60	
Self-confidence & expectations of achievement	I shall almost definitely achieve them	71		34	37	U Mann-Whitney= 3094.500** Chi <sup>2</sup> = 13.237*
	I shall partly achieve them	80		50	30	
	If I'm lucky, I might achieve something	6	1.208	5	1	
	I'm almost sure I won't achieve them	31		25	6	
	I don't know	8		4	4	
	I don't think about it	1		0	1	

Statically significant differences: \*\*\*  $p \leq .000$ , \*\*  $p \leq .005$ , \*  $p \leq .05$

The differences detected by gender are significant ( $p = .001$ ), and the women showed less confidence about their possibilities of achieving their goals.

Analysis of the interviews showed that the most frequent ambition in both women and men is to achieve greater balance between the kind of job and their training: "What I know how to do, machine operation" (male informant); "What I studied, which is nursing assistant" (female informant). Among the men, it was more apparent that the goal was to continue developing with a view to promotion and progress in their careers: "Training, you never stop learning" (male informant). Searching for a better-quality job was also an ambition for both genders. However, for the women, quality work seemed in many cases to go together with the search for stability, while for the men the ambitions were higher: "to be in a public institution, in an interesting project, in which I can progress" (male informant); "... to be a public worker, a teacher" (female informant).

## **Discussion and Conclusions**

According to the hypothesis, the results confirm the existence of a duality of gender patterns of subjective career success, based on indicators of job satisfaction, perception of career progression and barriers perceived in their careers. Both genders show moderate satisfaction with different aspects of their working lives, but while men are more satisfied with workload, promotion opportunities and the degree of responsibility, women prioritize social security and closeness to home. The social dimension also introduces different profiles, because while women value the relationship with peers more positively (although the work environment is very masculine and these relationships are complex), men value more the recognition by superiors and colleagues.

When assessing their careers, women tend to perceive them as more disperse, stagnant or negative. Important elements are identified in their careers, such as perseverance and adaptability. But women show a lack of appreciation for their own -professional or educational- experience. These trends are intensified in the lower occupational categories and generally in the 30-40 year-old age group, whereas for men, careers tend to appear with more positive progression and greater linearity. These findings are consistent with other studies such as those of Damaske (2011), Guillaume & Pochic (2009), Eugeneli et al. (2010) or Mauno et al. (2017). Helwing (2009) also notes the existence of significant relationships between age, stage, and career conditions. Meanwhile, Emslie & Hunt (2009) provide similar results regarding job satisfaction differences between men and women, showing gender differences in the perception and evaluation of working conditions.

The analysis of career barriers and facilitators enables identification of certain elements on which both women and men ground their concerns. Although they both find it difficult to keep their jobs and stabilize their professions, we see that the same factors have a different value. Family, in the case of women, clearly appears as a barrier: the problem of the dual-role and work-family balance lies at the heart of their concerns; whereas in the case of men, family is seen more as a facilitator. For the latter, work-life balance is not an issue, and family is perceived primarily as a twofold driver for their careers: providing emotional support to achieve their goals, and as an incentive to overcome obstacles in their working life. Only in some cases is family seen as a cause of limitations, although not to the opportunity to practice a profession, but rather to progressing towards more ambitious goals. Which brings us directly to the problem of work-life balance. These results agree with those of Gregory & Milner (2009), who find that work-life balance is not conceived and valued equally by both genders. It is women who face greater difficulties in balancing family and work, as in their careers there is a greater diversity of roles (Evers, & Sieverding, 2014; Hari, 2017).

But the facilitating factor most commonly identified by male workers, in contrast to female workers, is self-confidence in their own abilities to advance professionally. This links to the gender duality found in the professional expectations in the sample: lower for women and focused on staying employed; and higher among men, who are more willing to take risks for promotion. Pereira Belo, Ramalho de Souza, & Camino (2010) also identified different gender discourses in expectations and work values. The study by Dolan et al. (2011) on engineering workers identified a link between ambition

and career success for men but not for women, to the extent that women seek greater job stability in their careers, and professional success is more related with achieving work-family balance. Also, the study by Carlson & Crawford (2011) showed that the basis of female expectations and imaginations is the male-dominated environment of labor organizations, which offers few opportunities to establish positive relationships between employees. All of this places women between the will and the way in the labour field, as it continues to be more complex for them than for men to coordinate diverse life and professional roles, especially at a time when professional development should be strengthened.

The processes leading to vocational decision-making and professional success are related to the way in which workers manage their careers (Amundson, Borgen, Iaquinta, Butterfield, & Koert, 2010; Lent, 2012). However, according to Pheko (2014), the definition of professional success ought to be revisited from a more holistic approach, consistent with women's careers. Such a revision may consider work-life balance not only as a barrier, but also as an opportunity (rather than a barrier) in order for the organization to implement new lines of development and foster greater satisfaction among the workers, with a view to designing professional and life careers that are better adapted to one's own needs (Hartung, 2011). This shows the importance of the ability to adjust to work, flexibility to demands and resilience, as key elements for satisfaction and professional success (Sylva, Mol, Den Hartog, & Dorenbosch, 2019).

Based on a preventive approach, these results may be relevant when proposing vocational guidance actions in educational contexts. In this sense, also organizations must provide the right conditions for proper professional development and a suitable working environment (Carlson, & Crawford, 2011), which translates into increased job satisfaction among the workers.

As final considerations, we found that the trends are comparable to the findings of similar studies in different contexts. This confirms the importance of gender in careers as a transverse variable, affecting all cultures and professional levels, although more marked in the lower levels, and so guidance processes should take this very much into account. It will be interesting in future studies to make use of a broader sample to enable us to confirm more consistently the differences found in diversity of contexts and countries, as well as to fine-tune the traits that would need to be defined in the age groups.

It would be desirable to study further the complexity of relationships associated with gender roles, discontinuity and stagnation of professional careers, as well as how the barriers involved emerge. The need to adopt a proactive and dynamic approach (Sylva, Mol, Den Hartog & Dorenbosch, 2019; Suárez-Ortega, Gálvez-García, & Sánchez-García, 2019) becomes obvious in educational and professional guidance, as does the need to help individuals, from an early stage, to reflect upon their own values, especially such as relating to gender and work, in order to be able to question potential stereotypes, whose effects (evident in this study) lead to diminished opportunities for professional development (Eurostat, 2019; Braches, & Elliott, 2017). Current educational programmes are excessively focused on informative elements and on the moment of transition to employment, neglecting the fact that professional development takes place throughout life, and that one's own values and expectations have an impact on job satisfaction and career development.

## Referencias

- Abele, A.E., Volmer, J., & Spurk, D. (2012). Career Stagnation: Underlying Dilemmas and Solutions in Contemporary Work Environments. In P. Reilly, M. J. Sirgy & C. A. Gorman (eds.), *Work and Quality of Life: Ethical Practices in Organizations* (pp. 107-132). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-4059-4\_7
- Abele, A.E., & Spurk, D. (2011). The dual impact of gender and the influence of timing of parenthood on men's and women's career development: Longitudinal findings. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 225-232.
- Agostinho, R., & Rafael, M. (2011). Preocupações de carreira e satisfação profissional: Alguns dados de uma investigação com uma amostra de trabalhadores da administração pública. In M.C. Taveira, *Estudios de Psicologia Vocacional. Readings* (pp. 79-89). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Amundson, N.E., Borgen, W.A., Iaquinta, M., Butterfield, L.D., & Koert, E. (2010). Career decisions from the decider's perspective. *The Career Development Quarterly*, 58, 336-351.
- Benschop, Y., Halsema, L., & Schreurs, P. (2008). The division of labour and inequalities between the sexes: An ideological dilemma. *Gender, Work and Organization*, 8(1), 1-18.
- Betz, N.E. (2005). Women's career development. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 253-280). New York: Wiley.
- Braches, B., & Elliott, C. (2017). Articulating the entrepreneurship career: A study of German women entrepreneurs. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 35(5), 535-557. doi: <https://doi.org/10.1177/0266242616651921>
- Carlson, J.H., & Crawford, M. (2011). Perceptions of relational practices in the workplace. *Gender, Work and Organization*, 18(4), 259-376.
- Cebrián, I., & Moreno, G. (2018). Desigualdades de género en el mercado laboral. *Panorama Social*, 27, 47-63.
- Chinyamurindi, W.T. (2016). A narrative investigation into the meaning and experience of career success : perspectives from women participants : original research. *Journal of Human Resource Management*, 14(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v14i1.659>
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC (2017). *Informe mujeres investigadoras*. Comisión Asesora de Presidencia "mujeres y ciencia" 2018.
- Damaske, S. (2011). A "major career woman"? How women develop early expectations about work. *Gender and Society*, 25(4), 409-430.
- Denzin, N.K. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6) 419-427.
- Denzin, N.K. (2014). *Interpretive Autoethnography*, V17, SAGE Publications, Inc.
- Dolan, S.L., Bejarano, A., & Tzafir, S. (2011). Exploring the moderating effect of gender in the relationship between individuals' aspirations and career success among engineers in Peru. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(15), 3146-3167. doi: 10.1080/09585192.2011.560883
- Emslie, C., & Hunt, K. (2009). 'Live to work' or 'work to live'? A qualitative study of gender and work-life balance among men and women in mid-life. *Gender, Work and Organization*, 16(1), 151-172.

- Eugeneli, A., Ilsev, A., & Karapinar, P.B. (2010). Work-family conflict and job satisfaction relationship: the roles of gender and interpretative habits. *Gender, Work and Organization*, 17(6), 679-695.
- Eurostat (2019). *Harmonised unemployment rate by sex*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelection=1&plugin=1>
- Evers, A., & Sieverding, M. (2014). Why do highly qualified women (still) earn less? Gender differences in long-term predictors of career success. *Psychology of Women Quarterly*, 38(1), 93-106. doi: 10.1177/0361684313498071
- Fitzgerald, L.F., & Crites, J.O. (1980). Toward a career psychology of women: What do we know? What do we need to know? *Journal of Counseling Psychology*, 27, 44-62.
- Flick, U. (2011). Mixing methods, triangulation, and integrated research: Challenges for qualitative research in a World of crisis. In N.K. Denzin and M.D. Giardina (Eds.), *Qualitative Inquiry and Global Crisis* (pp. 132-152). Walnut Creek, California.
- Gregory, A., & Milner, S. (2009). Work-life balance: A matter of choice? *Gender, Work and Organization*, 16(1), 1-13.
- Grodent, F., & Peere, I. (2013). *Examining Managers' Careers at the Crossing of Gender and Age*. Paper presented at Euram "European management Academy", Istanbul, Turkiye. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/152378>
- Guillaume, C., & Pochic, S. (2009). What would you sacrifice? Access to top management and the work-life balance. *Gender, Work and Organization*, 16(1), 14-36.
- Haile, S., Emmanuel, T., Dzathor, A. (2016). Barriers and challenges confronting women for leadership and management positions: Review and analysis. *International Journal of Business and Public Administration*, 13(1), 36-51.
- Hari, A. (2017). Who gets to "work hard, play hard"? Gendering the work-life balance rhetoric in Canadian tech companies. *Gender, Work & Organization*, 24(2), 99-114.
- Hartung, P.J. (2011). Barrier or benefit? Emotion in life-career design. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 296-305.
- Helwing, A.A. (2009). From Childhood to Adulthood: A 15-year Longitudinal Career Development Study. *The Career Development Quarterly*, 57, 38-50.
- Lent, R.W. (2012). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 2-14. doi: 10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x
- Llorente Heras, R., Maroto Sánchez, A., Martín-Román, A., & Moral de Blas, A. (2018). Éxito salarial: Indicadores de género en la distribución salarial. Documento de Trabajo, 4/2018. IAES-Instituto Universitario de Análisis Económico y Social, Universidad de Alcalá. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10017/33105>
- Kenny, E. J., & Donnelly, R. (2019). Navigating the gender structure in information technology: How does this affect the experiences and behaviours of women? *Human Relations*. <https://doi.org/10.1177/0018726719828449>
- Mauno, S., Cheng, T., & Lim, V. (2017). The far-reaching consequences of job insecurity: a review on family-related outcomes. *Marriage & Family Review*, 53(8), 717-743. doi: 10.1080/01494929.2017.1283382
- McMahon, M. (2011). The systems theory framework of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 170-172. doi:10.1002/j.2161-1920.2011.tb01106.x

- Moreno Calvo, A. (2016). *Las mujeres en las organizaciones empresariales: Un escenario para el desarrollo de su proyecto profesional y de vida*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Nirosha, P., & Sri Ranga Lakshmi, K. (2019). A study on quality of work life of employees. *International Journal of Research*, 8(4), 411-417.
- OECD (2013). *OECD Employment Outlook 2013*. For further information: [www.oecd.org/employment/outlook](http://www.oecd.org/employment/outlook). doi: 10.1787/empl\_outlook-2013-en
- OECD (2018). *Earnings and wages – Gender wage gap* – OCDE Data. Retrieved from <https://data.oecd.org/earnwage/gender-wage-gap.htm>
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: connecting theory and practice. *International Journal for Advancement of Counseling*, 28(2), 153-66.
- Pereira Belo, R., Ramalho de Souza, T., & Camino, L. (2010). Analysis of discursive repertoires about professions and gender: an empirical study in Joao Pessoa. *Psicologia and Sociedade*, 22(1), 23-31.
- Pheko, M.M. (2014). Batswana female managers' career experiences and perspectives on corporate mobility and success. *South African Journal of Human Resource Management*, 12(1), 1–11. doi: 10.4102/sajhrm.v12i1.445
- Polkinghorne, D.E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486.
- Pons Peregrort, O., Calvet Puig, M.D., Tura Solvas, M., & Muñoz Illescas, C. (2013). Análisis de la igualdad de oportunidades de género en la ciencia y la tecnología: Las carreras profesionales de las mujeres científicas y tecnólogas. *Intangible Capital*, 9(1), 65-90. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.375>
- Reimer, S. (2016). It's just a very male industry: gender and work in UK design agencies. *Gender, Place & Culture*, 23(7), 1033-1046. doi:<https://doi.org/10.1080/0966369X.2015.1073704>.
- Saavedra, L. (2013). Psicología vocacional e feminismo crítico: do passado ao futuro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 7-17.
- Saavedra, L., Araújo, A.M., Taveira, M.C., & Vieira, C.C. (2013). Dilemmas of girls and women in engineering: a study in Portugal. *Educational Review*. doi:10.1080/00131911.2013.780006.
- Salinas, P.C., & Bagni, C. (2017). *Gender Equality from a European Perspective: Myth and Reality*. Neuron. doi:<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2017.10.002>
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2<sup>a</sup> Ed.) (pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Sylva, H., Mol, S.T., Den Hartog, D.N., & Dorenbosch, L. (2019). Person-job fit and proactive career behaviour: a dynamic approach, *European Journal of Work and Organizational Psychology*. doi: 10.1080/1359432X.2019.1580309
- Suárez-Ortega, M., Gálvez-García, M.R., & Sánchez-García, M.F. (2019). Mapping the entrepreneurship from a gender perspective. En Matthias Dehmer, Frank Emmert-Streib & Herbert Jodlbauer, eds, *Entrepreneurial Complexity: Methods and Applications* (pp.141-170). Boca Raton, FL, London/New York: CRC Press, Taylor and Francis Group.

- Susak, S., Filipovic, D., & Podrug, N. (2019). Women's challenges in managerial positions: Comparison of Croatia and USA, *38th International Scientific Conference on Economic and Social Development* (pp.96-105) – Rabat, 21-22 March. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Amina\\_Benali/publication/332031589\\_The\\_role\\_of\\_market\\_knowledge\\_in\\_determining\\_marketing\\_strategies\\_A\\_case\\_study/links/5c9cb30845851506d7303ea9/The-role-of-market-knowledge-in-determining-marketing-strategies-A-case-study.pdf#page=104](https://www.researchgate.net/profile/Amina_Benali/publication/332031589_The_role_of_market_knowledge_in_determining_marketing_strategies_A_case_study/links/5c9cb30845851506d7303ea9/The-role-of-market-knowledge-in-determining-marketing-strategies-A-case-study.pdf#page=104)
- Super, D.E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. En D.H. Montross and C.J. Shinkman (eds.), *Career development: theory and practice* (pp. 35-64). Springfield: Charles C. Thomas.
- Super, D.E., & Knasel, E.G. (1981). Career development in adulthood: some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 194-201.
- Tanggaard, L. (2009). The research interview as a dialogical context for the production of social life and personal narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1498-1515.
- Tugend, A. (2017) *Careers for women in technology companies are a global challenge*. New York Times, 10/10/17. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2017/10/10/business/women-careers-technology-companies.html>
- Tyler, M. (2011). Postmodern Feminism and Organization Studies: A marriage of inconvenience? In E. Jeanes (Ed.), D. Knights & P. Yancey Martin (Co-Eds.), *Handbook of Gender, Work and Organization* (pp. 9-24). Wiley-Blackwell: John Wiley and Sons Ltd.

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2019.

Fecha de revisión: 14 de mayo de 2019.

Fecha de aceptación: 18 de junio de 2019.

## Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural<sup>1</sup>.

### Participation of families of students with different supports and attention: a study in a multicultural context

Patricia Carmona Sáez, Joaquín Parra Martínez y María Ángeles Gomariz Vicente  
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Universidad de Murcia

#### Resumen

*Familia y escuela colaborando en la educación del alumnado es un deseo y un derecho reconocido por la comunidad educativa. Se aborda, en un contexto multicultural en el sureste español, centrando la mirada de las familias cuyos hijos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria reciben apoyo o atención diferentes. Busca conocer su implicación en la educación de los hijos y si existen diferencias respecto a la implicación de familias cuando sus hijos reciben, o no, apoyo o atención diferentes y en función de variables sociodemográficas. Han participado 3639 familias, se aplicó un cuestionario de elevada fiabilidad, con siete dimensiones de la participación. Las familias cuyos descendientes reciben apoyo o atención diferentes, atendiendo al modelo teórico que se defiende, se comunican más frecuentemente con los centros, muestran un elevado sentimiento de pertenencia, y valoran su participación formal en la escuela a través de órganos colegiados de manera más intensa.*

**Palabras clave:** Participación de la familia; necesidades educativas; Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria Obligatoria.

---

**Correspondencia:** Joaquín Parra Martínez, [jparra@um.es](mailto:jparra@um.es), Facultad de Educación, Universidad de Murcia, 30100, Murcia.

<sup>1</sup> El trabajo es parte de un Proyecto financiado por convocatoria pública por un ministerio del Gobierno de España (I+D+I, MINECO).

## Abstract

*The collaboration of schools and families in students' education is both the wish and a recognized right within the educational community. This paper looks at families of children in Preschool and Primary and Secondary Education with varying degrees of care and support, within a multicultural context in the South-East of Spain. It seeks to know their degree of involvement in the children's education and whether this involvement changes with respect to their children's differing levels of care and support across sociodemographic variables. 3639 families have participated in this study by completing a questionnaire of high reliability that reflects seven dimensions of the families' aforementioned involvement. Families whose children receive different support or attention, according to our theoretical model, communicate more frequently with centers, show a high sense of belonging, and more intensely value their formal participation in schools through collegiate committees.*

**Keywords:** Family involvement; educational needs; Early Childhood Education; Primary Education, Secondary Education.

## Introducción

Para que la educación sea un proyecto común en torno al desarrollo de la persona, debe existir una participación de todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que la consecuencia de ese desarrollo repercute de forma positiva en el avance de la sociedad. Desde la escuela y la familia se deben propiciar aprendizajes que ayuden, a los alumnos<sup>2</sup> e hijos, en un futuro a afrontar los cambios que se vayan produciendo en la sociedad, además de conocimiento para la mejora de la misma. El reto es conseguir que familia y escuela se unan para compartir un proyecto en torno al alumno con el fin de que este reciba la mejor educación posible.

La participación de las familias en la educación es un derecho básico en el caso de España. Este derecho se recoge en el gran número de leyes dispuestas por los poderes públicos, haciéndose realidad en los centros escolares regulados por estas. En la Constitución española se recogen los siguientes apartados del Artículo 27: Artículo 27.5 "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes." Artículo 27.7 "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca." Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (2013) dice en el apartado segundo del preámbulo lo siguiente:

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son

---

2 Utilizaremos el masculino como genérico como recomienda la RAE.

las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones.

Entendemos la participación de la familia en la escuela como la manera de interactuar los diferentes agentes de la comunidad educativa entre sí, para comunicarse, coordinarse y cooperar sobre la educación de sus hijos (Egido, 2014; Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados, 2014a).

Los centros educativos tienen un papel decisivo a la hora de informar a las familias sobre las diferentes formas de implicación y participación de estas en los centros escolares. Las familias, informadas, podrán conocer y advertir a los centros sobre cuáles son sus necesidades de comunicación y participación en los centros. Según lo recogido en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (2006) en el artículo 118.3, "Las administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos", además en su artículo 118.3 nos indica que "A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas aportarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela". La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (2013) en su artículo 72 nos dice que "Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos". Podemos decir que la familia puede y la escuela debe facilitar la participación para que esta se lleve a cabo de forma efectiva, siendo los beneficios de esta relación bidireccional múltiples, respecto al alumnado, a las propias familias, al profesorado o al clima del propio centro educativo.

Evidencias empíricas recogidas en varios trabajos nos aportan conclusiones respecto a su influencia en el rendimiento académico (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014; Cox, 2005), respecto al desarrollo socioafectivo (Saracostti, Lara, Martella, Miranda, Miranda-Zapata y Reiningger, 2019) o su influencia en la reducción del absentismo escolar o la mejora del clima de convivencia y el bullying (Chang-Hun, y JuyoungSong, 2012), mostrando que el rendimiento académico y el desarrollo personal de los alumnos mejora de forma moderada con la participación de las familias en los centros. Garreta (2015) afirma que se desarrollan actitudes positivas por parte de los padres y un mayor nivel de satisfacción al sentirse parte del centro escolar. Otros autores, aportan la idea de que el profesorado que mantiene una actitud positiva hacia la participación en los centros de las familias consigue que conozcan mejor cuáles son sus expectativas y por tanto que éstas estén más receptivas. Darling-Hammond (2000) en su estudio nos ofrece datos sobre los beneficios que aportan las familias al propio funcionamiento del centro educativo.

Pero las formas o vías de participación, incluso los niveles de implicación de las familias en los centros, pueden ser muy diversos, tal y como propone Epstein (2002), quien nos ayuda a diferenciar entre seis tipos o niveles de participación familiar. En primer lugar, sitúa la implicación en la crianza y el cuidado de los hijos (*paternalista-maternalista*), las familias crean un clima para el mejor desarrollo del niño. En segundo lugar, encontramos la participación comunicativa (*comunicativo*) de las familias, estas

intentan crear un sistema de intercambio de información con respecto a los niños. En tercer lugar, posiciona la participación activa (*voluntariado*) de ayuda dentro del aula y del centro creándose así un sentimiento de pertenencia y colaboración directa en el centro escolar del niño. En cuarto lugar, emplaza la participación de la familia en el aprendizaje (*aprendizaje*) en casa, el cual en la mayoría de los casos se limita en que los niños realicen las tareas escolares, y en muchos de estos casos se le proporciona al niño una ayuda externa (profesor particular, academias de apoyo) para lograr la ejecución de dichas tareas. En quinto lugar, ubica la participación en los órganos de gobierno del centro (*modelo decisorio*) como las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA), el Consejo Escolar (CE) y las diferentes comisiones que existan en el centro, de esta forma las familias se involucran de una forma directa en ciertos aspectos de la dirección de la formación que se lleva a cabo en el centro del niño. Y en sexto y último lugar, hallamos la participación de la familia en la propia comunidad (*comunitario*), la unión de familia y centro escolar aporta una mejora del sentimiento de pertenencia haciendo que las familias participen de algo que consideran parte de ellos: la comunidad. La participación de las familias en la vida de los centros, compartiendo objetivos con el profesorado, no solo influye en el rendimiento académico, no solo genera cohesión en el propio centro, propicia a la vez involucramiento social como ciudadanos.

En este trabajo, partimos del modelo teórico basado en siete dimensiones defendido por algunos autores (Hernández-Prados, García-Sanz, Parra y Gomariz, 2017; Hernández-Prados, García-Sanz, Gomariz y Parra, 2019; Gomariz, Parra, García-Sanz y Hernández-Prados, 2019), como evolución de los de Epstein (2002) y Vogels (2002), quienes proponen la atención a: *Comunicación con el centro, Participación en actividades organizadas por el centro, Sentimiento de pertenencia de las familias al centro, Participación a través de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado y el Consejo Escolar del centro, Implicación educativa de las familias desde el hogar, Formación a familias y Participación comunitaria*. Un modelo en el que se incorporan los distintos niveles de implicación (desde el no conocimiento de actividades o acciones, conocimiento, asistencia, a la organización y gestión de la participación familiar), así como el papel clave del profesorado como favorecedor de dicha implicación de las familias.

Por otra parte, diferentes estudios nos señalan que las interacciones y reuniones entre las familias y los docentes son mayores cuando existen dificultades que afectan al alumno ya sean de aprendizaje, socialización o asociadas a una discapacidad. Propicia una mejora en el clima de convivencia en el centro. Aunque los resultados de las investigaciones son divergentes, existen trabajos que defiende que las familias de alumnado con necesidades educativas especiales tienden a participar de manera más activa en los centros escolares, con el propósito de dar respuesta adecuada a las dificultades de sus hijos (Alomar, 2006).

En esta línea, en su análisis meta-analítico, Castro et al. (2014, p.95), nos dicen que parece “verosímil pensar que [...] la participación en la escuela por parte de los padres, se da especialmente cuando el estudiante presenta algún tipo de dificultad”. El análisis realizado sobre la implicación de las familias en los CE de los centros, realizado por Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados (2014b) aporta datos relevantes al analizar la participación según la enseñanza, el porcentaje de participación de las familias en los centros específicos de Educación Especial es mayor al resto de centros. Esto

nos hace plantearnos preguntas sobre si existen o no diferencias de participación de las familias en los centros según tengan o no los niños algún tipo de necesidad educativa, de qué tipo es esa participación y en qué momentos se dan. Robledo y García-Sánchez (2014) insisten en la necesidad de continuar investigando en variables familiares dinámicas, tales como la implicación educativa familiar, temática abordada en este trabajo.

Teniendo en cuenta que el proceso de escolarización del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en algunas ocasiones se encuentra con el riesgo de que el alumno no pueda seguir el ritmo de sus compañeros y podría desembocar en una situación de rendimiento disfuncional. El potencial educativo de cada alumno reside en las oportunidades que se le ofrecen para adquirir las competencias necesarias para su desarrollo. En este tipo de casos, es aún más importante que exista comunicación, cooperación y coordinación entre las familias y los centros escolares, para que ambas partes conozcan y trabajen en conjunto para atender las dificultades de los alumnos con NEAE. La escuela inclusiva debe, en cierto modo, asegurar que todos los alumnos y sus familias, participen del proceso enseñanza aprendizaje como un miembro más de la comunidad (Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2016). En cualquiera de los casos se ha de tener en cuenta sus características intrínsecas, como individuo no como parte de una categoría que clasifique y divida en grupos diferentes, estigmatización incluida (Pascale, Carrión Martínez y Fernández Martínez, 2017; Peñafiel, 2012).

Hasta ahora la mayoría de autores que han realizado investigaciones sobre el tema de la relación familia-escuela de niños con dificultades se han centrado en los niños diagnosticados con algún tipo de discapacidad. Vemos necesaria la ampliación del “objeto” de estudio a las familias de niños que presenten algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo que peculiarice el proceso de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo personal a lo largo de sus años de escolaridad. Dado que nos encontramos inmersos en el camino hacia el aprendizaje inclusivo, se precisa el conocimiento de cuáles son las características que presentan las familias de los niños con NEAE en diferentes dimensiones. Cuál es el tipo de comunicación que se crea desde la familia y la escuela y si esta presenta ciertos aspectos que la caracterizan.

## **Método**

### **Objetivos**

A partir de todo lo anterior, en este trabajo nos proponemos conocer cómo participan las familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo en la educación escolar y si existen diferencias entre su participación en los centros y el resto de familias cuyos hijos están escolarizados en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, en un contexto multicultural situado en una región del sureste de España. Este propósito, atendiendo a nuestro marco teórico, se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el grado de participación de las familias en la educación escolar, en relación a las dimensiones: comunicación con el centro, participación en actividades del centro, sentido de pertenencia, implicación en AMPA y CE, implicación desde el hogar, participación comunitaria y en la formación de las propias familias,

distinguiendo entre las familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y aquellas cuyos hijos no presentan dichas necesidades.

2. Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la participación de las familias en la educación escolar en función de la presencia de hijos con necesidades específicas de apoyo educativo, respecto a cada una de las dimensiones exploradas.
3. Estudiar las diferencias estadísticamente significativas en dicha participación familiar, según la procedencia nacional de los progenitores, y si su hijo posee o no NEAE.

## Población y Muestra

Se procedió mediante muestreo intencional en el que se invitó a toda la población de familias con hijos escolarizados entre la etapa de Educación Infantil hasta la de Educación Secundaria Obligatoria, ambas incluidas, pertenecientes a 14 centros educativos (doce de titularidad pública y dos de concertada) situados en un contexto multicultural, en el que aproximadamente el 30% de la población es de origen no español, predominando la procedencia del norte de África y una colonia hindú, compuesto por seis núcleos de población (Región de Murcia, España). La población invitada se corresponde con 6768 estudiantes escolarizados en dichas etapas y sus respectivas familias. Tras el proceso de recogida y depuración de la información, se obtuvo una muestra real o productora de datos de 3639 familias informantes, de las cuales 232 señalan que sus hijos presentan algún tipo de NEAE.

Tal y como recoge la Tabla 1, han participado 2930 (80.4%) familias de centros públicos, 643 (17.7%) familias de centros concertados. Han participado 802 (22.0%) familias con hijos en Educación Infantil, 2080 (57.1%) familias con hijos en Educación Primaria y 672 (18.5%) familias con hijos en la Educación Secundaria Obligatoria, de las cuales 2180 padres (59.8%) y 2188 madres (60%) son de nacionalidad española y 1348 padres (37%) y 1379 madres (37.8%) son de variadas nacionalidades extranjeras (nacionalidad padre: latinoamericano, 17.1%; país europeo, 7.7%; asiático, 4.3%; Magreb, 69.2%; subsahariano, 0.9%; nacionalidad madre: latinoamericana, 19.6%; país europeo, 7.5%; asiático, 4.1%; Magreb, 67.3%; subsahariano, 0.9%). El resto de variables recogidas aportan los porcentajes que se observan en la Tabla 1.

Tabla 1.

*Características de la muestra participante. Frecuencias y porcentajes.*

	Todos los Padres		Padres de niños con NEAE		Padres de niños sin NEAE		
	F	%	F	%	F	%	
Cumplimentación del cuestionario	Padre	482	12.8	38	13.2	444	13.2
	Madre	2047	54.3	182	63.2	1865	55.6
	Ambos	938	27.1	52	18.1	886	26.5

Todos los Padres				Padres de niños con NEAE			Padres de niños sin NEAE
Edad	Padre						
	De 31 a 40	1224	33.6	88	30.6	1136	33.8
	De 41 a 50	1843	50.6	150	52.1	1693	50.4
	Más de 51	322	8.8	24	8.3	298	8.9
	Madre						
	De 20 a 30	361	9.9	12	4.2	349	10.4
	De 31 a 40	1779	48.8	135	46.9	1644	49.0
De 41 a 50	1332	36.6	121	42.0	1211	36.1	
Estudios	Padre						
	Sin estudios	478	13.1	23	8.0	455	13.6
	Primaria	875	24.0	75	26.0	800	23.8
	Secundaria	758	20.8	54	18.8	704	21.0
	Bachillerato o FP Medio	708	19.4	58	20.1	650	19.4
	FP superior o Diplomatura	338	9.3	24	8.3	314	9.4
	Licenciatura, grado o similar	255	7.0	20	6.9	235	7.0
	Doctorado	9	.2	.0	.0	9	.3
	Madre						
	Sin estudios	413	11.3	16	5.6	397	11.8
	Primaria	714	20.3	63	21.9	678	20.2
	Secundaria	779	21.4	66	22.9	713	21.2
	Bachillerato o FP Medio	704	19.3	68	23.6	636	19.0
	FP superior o Diplomatura	575	15.8	49	17.0	526	15.7
Licenciatura, grado o similar	294	8.1	15	5.2	279	8.3	
Doctorado	14	.2	.0	.0	14	.4	
Ocupación	Padre						
	Propietario pequeño negocio	338	9.3	30	10.4	308	9.2
	Trabajador sin especialización	77	19.4	40	13.9	667	19.9
	Trabajador especializado	1598	43.9	122	42.4	1476	44.0
	Madre						
	Trabajador especializado	500	13.7	40	13.9	460	13.7
	Trabajador sin especialización	535	14.7	49	17.0	486	14.5
Sin trabajo remunerado	1566	43.0	125	43.4	1441	42.9	

Todos los Padres				Padres de niños con NEAE		Padres de niños sin NEAE	
Nacionalidad	Padre						
	Española	2180	59.8	205	71.2	1975	58.8
	Otra	1348	37.0	68	23.6	1280	38.1
	Madre						
	Española	2188	60.0	199	69.1	1989	59.3
	Otra	1379	37.8	80	27.8	1299	38.7
Tipo de centro escolar	Publico	2930	80.4	215	74.7	2715	80.9
	Concertado	643	17.7	67	23.3	553	19.1
Etapa	E. Infantil	802	22.0	37	12.8	765	22.8
	E. Primaria	2080	57.1	190	66.0	1890	56.3
	ESO	672	18.5	57	19.8	615	18.4

### Instrumento

El instrumento utilizado fue el elaborado por Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz (2017). Está compuesto por preguntas tanto de contenido referido a la implicación de las familias como de carácter sociodemográfico; fue aplicado en formato papel y se le facilitó a los equipos directivos y estos a los tutores de los centros quienes los remitieron a las familias de su alumnado. Responde al modelo teórico de partida, el instrumento cuenta con cinco valores de respuesta posibles en los que se permite identificar la frecuencia o intensidad con la que se da la participación de las familias en cada una de las siete dimensiones exploradas. El instrumento se validó por cinco profesores universitarios, por los equipos directivos de los catorce centros escolares y directivos de las AMPA del municipio de la Región de Murcia.

Una vez elaborados los cuestionarios dirigidos a las familias se tradujeron al árabe y al inglés con el fin de acceder a colectivos muy numerosos con esos idiomas, propio en un municipio con elevada tasa migratoria. La fiabilidad del instrumento, acotando las variables criterio referidas a las dimensiones de la participación, ha resultado ser muy satisfactoria (De Vellis, 2003), ya que se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach con resultado de 0.966.

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Con el fin de conocer la realidad existente de forma objetiva y comprobable se ha realizado una descripción sistemática de hechos y características de una población, mediante un diseño de investigación cuantitativa, no experimental, exploratoria y de carácter evaluativo. El diseño de la investigación es transversal, queremos comprobar la relación entre variables en un momento determinado.

Los análisis de este estudio se han realizado utilizando el paquete estadístico SPSS-v.24. Se ha utilizado estadística tanto descriptiva como inferencial, aplicando en este caso técnicas de contraste de carácter no paramétrico (Kruskal Wallis y U Mann Whitney), ya que al aplicar la prueba de Levene de homocedasticidad y prueba de normalidad

de Kolmogorov-Smirnov, sus valores nos llevaron a tal consideración. Asimismo, se ha calculado la  $d$  de Cohen para considerar el tamaño del efecto. En todos los casos el nivel de significación estadístico obtenido fue de  $\alpha=.05$ .

## Resultados

A continuación iremos exponiendo los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos propuestos.

### Objetivo 1

Describir el grado de participación de las familias en la educación escolar, en relación a las dimensiones: comunicación con el centro, sentido de pertenencia e implicación en AMPA y CE, participación comunitaria y en la formación de las propias familias, distinguiendo entre las familias con hijos que presentan NEAE y aquellas cuyos hijos no presentan dichas necesidades.

Partiendo del modelo teórico señalado con anterioridad, y en los que se apoyan los instrumentos utilizados, la implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar ( $M= 4.16$ ) es la dimensión en la que las familias consideran que participan en mayor medida, seguida del sentimiento de pertenencia ( $M= 3.64$ ) y la comunicación con el centro ( $M= 3.04$ ). Respecto a las dimensiones que presentan una valoración media más baja, encontramos la participación comunitaria ( $M= 2.29$ ), seguida de la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro ( $M= 2.41$ ). Podemos apreciar cómo en todas las dimensiones, a excepción de la Formación, las familias con hijos con NEAE obtienen medias superiores a las familias cuyos hijos no presentan dichas necesidades (ver Tabla 2).

Tabla 2.

*Dimensiones de participación de las familias en la educación. Medias y desviaciones típicas en función de padres con hijos de NEAE y padres sin hijos de NEAE.*

	Todos los Padres		Padres de niños con NEAE		Padres de niños sin NEAE	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Comunicación con el centro	3.04	.68	3.17	.67	3.04	.68
Participación en actividades del centro	2.41	.75	2.48	.79	2.41	.75
Sentimiento de pertenencia	3.64	1.07	3.84	.92	3.62	1.08
Implicación en el hogar	4.16	.61	4.22	.56	4.16	.62

	Todos los Padres		Padres de niños con NEAE		Padres de niños sin NEAE	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Participación en la AMPA	2.86	1.04	2.93	.99	2.86	1.04
Participación en el Consejo Escolar	2.71	1.14	2.83	1.10	2.70	1.14
Participación Comunitaria	2.29	.91	2.34	.88	2.29	.91
Formación	2.75	.87	2.45	.90	2.74	.86

### Objetivo 2

En relación a la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cada una de las dimensiones de participación exploradas, en función de la presencia de hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo se aplicó la prueba U Mann Whitney (Tabla 3).

Tabla 3.

*Dimensiones de participación de las familias en la educación. Prueba U Mann Whitney en función de padres con hijos de NEAE y padres sin hijos de NEAE.*

Dimensiones	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Comunicación con el centro	Padres niños con NEAE	2018.97	405278.000	.000*
	Padres de niños sin NEAE	1772.39		
Participación en actividades del centro	Padres niños con NEAE	1850.35	437419.000	.162
	Padres niños sin NEAE	1761.93		
Sentimiento de pertenencia	Padres niños con NEAE	1970.55	420978.500	.002*
	Padres niños sin NEAE	1777.61		
Implicación en el hogar	Padres niños con NEAE	1888.35	4484900.000	.134
	Padres niños sin NEAE	1792.37		

Dimensiones	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Participación en la AMPA	Padres niños con NEAE	1861.25	444516.500	.160
	Padres niños sin NEAE	1772.35		
Participación en el Consejo Escolar	Padres niños con NEAE	1892.89	427077.000	.038*
	Padres niños sin NEAE	1761.51		
Participación Comunitaria	Padres niños con NEAE	1851.02	448870.000	.255
	Padres niños sin NEAE	1778.73		
Formación	Padres niños con NEAE	1856.33	421166.500	.067
	Padres niños sin NEAE	1741.30		

En la Tabla 3, aparecen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Comunicación con el centro ( $p=.000$ ), Sentimiento de pertenencia ( $p=.002$ ) y Participación en el CE ( $p=.038$ ). Las diferencias en las dimensiones Comunicación con el centro, Sentimiento de pertenencia y Participación en CE se presentan a favor de las familias que tienen hijos con NEAE frente a las familias cuyos hijos no tienen NEAE. Aunque considerando los valores obtenidos al analizar la  $d$  de Cohen ( $-0.0337$ ,  $0.0238$  y  $0.0128$ , respectivamente), entendemos que el tamaño del efecto no es suficientemente fuerte.

A continuación, presentamos específicamente cada una de las tres dimensiones en las que se presentan diferencias estadísticamente significativas, destacando aquellos ítems en los que aparecen dichas diferencias. La dimensión Comunicación con el centro se puede apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4.

*Dimensión Comunicación con el centro. Prueba U Mann Whitney en función de padres con hijos de NEAE y padres sin hijos de NEAE.*

Items	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo	Padres niños con NEAE	1894.74	418531.500	.008
	Padres niños sin NEAE	1753.82		

Items	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Solicito tutorías a lo largo del curso académico	Padres niños con NEAE	1975.92	384711.500	.000
	Padres niños sin NEAE	1722.57		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor	Padres niños con NEAE	1939.65	400827.500	.001
	Padres niños sin NEAE	1732.21		
Me reúno con personas del equipo directivo del centro	Padres niños con NEAE	1861.27	418271.500	.021
	Padres niños sin NEAE	1732.59		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Padres niños con NEAE	2372.78	263963.000	.000
	Padres niños sin NEAE	1671.14		
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor	Padres niños con NEAE	1576.44	404653.500	.000
	Padres niños sin NEAE	1759.82		

Como podemos observar en la Tabla 4, aparecen diferencias estadísticamente significativas en los ítems asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo ( $p=.008$ ), solicito tutorías a lo largo del curso académico ( $p=.000$ ), mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor ( $p=.001$ ), me reúno con personas del equipo directivo del centro ( $p=.021$ ), me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro ( $p=.000$ ). En todos estos ítems, las diferencias se presentan a favor de las familias que tienen hijos con NEAE frente a las familias que sus hijos no tienen NEAE. En el ítem referido a soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor ( $p=.000$ ), sucede al contrario, las diferencias se muestran a favor de las familias cuyos hijos no presentan NEAE.

La dimensión Sentimiento de Pertenencia se puede apreciar en la Tabla 5.

Tabla 5.

*Dimensión Sentimiento de Pertenencia. Prueba U Mann Whitney en función de padres con hijos de NEAE y padres sin hijos de NEAE.*

Items	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Padres niños con NEAE	1890.98	420326.500	.017
	Padres niños sin NEAE	1750.23		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío	Padres niños con NEAE	1880.28	423856.000	.030
	Padres niños sin NEAE	1749.48		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro	Padres niños con NEAE	1933.28	392985.000	.001
	Padres niños sin NEAE	1729.31		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él	Padres niños con NEAE	1869.62	417953.000	.029
	Padres niños sin NEAE	1738.46		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa	Padres niños con NEAE	1896.24	426862.500	.020
	Padres niños sin NEAE	1757.30		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	Padres niños con NEAE	1948.33	410427.000	.001
	Padres niños sin NEAE	1752.25		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	Padres niños con NEAE	1899.89	426228.500	.022
	Padres niños sin NEAE	1763.08		
El centro facilita que me sienta vinculado a él	Padres niños con NEAE	1909.52	418483.500	.011
	Padres niños sin NEAE	1755.18		

Cuando observamos la Tabla 5, aparecen diferencias estadísticamente significativas en los Ítems me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro ( $p=.017$ ), me siento miembro del centro, lo considero algo mío ( $p=.030$ ), me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro ( $p=.001$ ), participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él ( $p=.029$ ), desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa ( $p=.020$ ), me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc. ( $p=.001$ ), recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo ( $p=.022$ ), el centro facilita que me sienta vinculado a él ( $p=.011$ ). Las diferencias en los Ítems se presentan a favor de las familias que tienen hijos con NEAE frente a las familias que sus hijos no tienen NEAE.

Podemos observar la dimensión implicación en el CE en la Tabla 6.

Tabla 6.

*Dimensión implicación en el Consejo Escolar. Prueba U Mann Whitney en función de padres con hijos de NEAE y padres sin hijos de NEAE.*

Items	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro	Padres niños con NEAE	1869.11	403620.500	.017
	Padres niños sin NEAE	1723.41		
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro	Padres niños con NEAE	1850.58	417223.000	.057
	Padres niños sin NEAE	1733.64		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro	Padres niños con NEAE	1766.24	415403.500	.052
	Padres niños sin NEAE	1730.11		
Participo en las elecciones al Consejo Escolar	Padres niños con NEAE	1847.70	408733.000	.042
	Padres niños sin NEAE	1726.39		

Al observar la Tabla 6, vemos que aparecen diferencias estadísticamente significativas en los ítems sé lo que es el Consejo Escolar del centro ( $p=.017$ ), y participo en

las elecciones al CE ( $p=.042$ ). Las diferencias en los Ítems se presentan a favor de las familias que tienen hijos con NEAE frente a las familias que sus hijos no tienen NEAE.

### Objetivo 3

Respecto al tercer objetivo relativo a estudiar la significación estadística en las dimensiones de participación familiar, teniendo en cuenta la procedencia nacional de los progenitores (no española o española), en función de si su hijo posee o no NEAE. Hemos considerado la procedencia familiar no española si, al menos, la de uno de los progenitores es extranjera. En general, las familias de origen no español presentan una participación media global de 2.76 (DT=.633), mientras que las familias de origen español obtienen una media situada en 3.21 (DT=.508), siendo el tamaño del efecto  $d$  de Cohen de .7876, considerado como relevante.

Una vez segmentado el archivo, en el caso de los resultados para familias con alguno de sus progenitores de origen no español, aplicada la prueba U Mann Whitney, en función de tener hijo con NEAE o no, encontramos que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones exploradas relativas a la participación entre las familias no españolas con hijos con NEAE y aquellas cuyos hijos no tienen NEAE (Comunicación  $p=.123$ ; Actividades centro  $p=.350$ , Sentimiento pertenencia  $p=.116$ , Implicación desde el hogar  $p=.809$ , AMPA  $p=.789$ , CE  $p=.361$ , Comunitaria  $p=.603$  y Formación  $p=.680$ ).

Mientras, en el caso de familias de origen español, en función de si sus hijos poseen NEAE o no, presentamos a continuación los resultados en la Tabla 7.

Tabla 7.

*Dimensiones de participación de las familias en la educación. Prueba U Mann Whitney en función de si tienen hijos con NEAE. Familias de origen español.*

Dimensiones	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Comunicación con el centro	Padres niños con NEAE	1252.96	148606.000	.000*
	Padres niños sin NEAE	1030.55		
Participación en actividades del centro	Padres niños con NEAE	1086.06	174331.000	.227
	Padres niños sin NEAE	1031.88		
Sentimiento de pertenencia	Padres niños con NEAE	1089.41	182401.500	.373
	Padres niños sin NEAE	1049.20		

Dimensiones	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Implicación en el hogar	Padres niños con NEAE	1052.52	189550.500	.952
	Padres niños sin NEAE	1055.26		
Participación en la AMPA	Padres niños con NEAE	1033.23	185712.000	.717
	Padres niños sin NEAE	1049.55		
Participación en el Consejo Escolar	Padres niños con NEAE	1046.64	188382.000	.993
	Padres niños sin NEAE	1047.04		
Participación Comunitaria	Padres niños con NEAE	1042.37	187531.500	.861
	Padres niños sin NEAE	1050.25		
Formación	Padres niños con NEAE	1112.79	168279.000	.048*
	Padres niños sin NEAE	1024.59		

En la Tabla 7, podemos apreciar que en dos de las dimensiones de la participación existen diferencias estadísticamente significativas, Comunicación ( $p=.000$ ) y Formación ( $p=.048$ ) a favor de los padres de hijos con NEAE, lo que muestra que estas familias se comunican con mayor frecuencia con el centro, así como se autoperceben como más formadas en relación a las familias de origen español cuyos hijos no poseen NEAE.

## Discusión y Conclusiones

En general, podemos afirmar que las familias con hijos con NEAE escolarizados en las etapas educativas desde Educación Infantil a Educación Secundaria Obligatoria participan globalmente de manera más frecuente e intensa en la educación escolar de sus hijos que aquellas familias cuyos hijos no presentan dichas necesidades educativas, lo cual se aprecia en todas las dimensiones de la implicación parental exploradas, a excepción de la formación a familias.

Coincidimos con Robledo y García-Sánchez (2014) respecto a la mayor implicación parental que atribuyen a los padres de alumnos que presentan TDAH, aunque en este estudio también se concluye que las familias cuyos hijos presentan DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) se implican significativamente menos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que las familias cuyos hijos presentan TDAH. Además, apuntan como argumento para justificar estas diferencias que las necesidades educativas del hijo son más evidentes y hace que los padres las detecten con

anterioridad, estén más alerta y proactivos respecto a la implicación en su proceso educativo que cuando las dificultades específicas de aprendizaje son menos evidentes y pueden pasar más desapercibidas, por su menor repercusión también en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se hace preciso, profundizar en estudios de carácter más pormenorizado que consideren cada una de las dificultades específicas de aprendizaje o necesidades educativas del alumnado como una de las variables a contemplar en la participación familiar en la educación escolar.

Podemos concluir que las familias cuyos hijos tienen NEAE, manifiestan tener una comunicación más frecuente y fluida con el centro educativo y el profesorado, indican poseer un sentimiento de pertenencia a la institución escolar más elevado, manifiestan implicarse formalmente a través del CE del centro de manera más activa, en contraste con las familias cuyos hijos no presentan NEAE.

Respecto a la comunicación con el centro, es entendible que las familias cuyos hijos presentan necesidades educativas contacten de manera más habitual y asistan a reuniones, tanto grupales, como individuales, de manera más frecuente a lo que suele hacerlo el resto de familias, bien por iniciativa propia, o bien a petición del profesorado, especialistas u orientador educativo. Este contacto y comunicación más frecuente se entiende en el contexto de intentar ofrecer una respuesta educativa lo más consensuada posible antes las dificultades de aprendizaje que presenta este alumnado. En nuestra opinión, y de acuerdo con otros autores (Bonell, 2016; Macia, 2018), el profesorado debe cambiar la mirada y diseñar estrategias comunicativas más enriquecedoras que desde la necesidad o urgencia de comunicar con las familias ante situaciones de carácter terapéutico o correctivo, avancen hacia fórmulas de colaboración y formación a familias para diseñar cooperativamente las respuestas educativas más acertadas para el niño, desde la escuela y desde el hogar. Desde los centros se debe intentar mantener informada a la familia sobre los diferentes cauces que pueden seguir para implicarse y participar en los centros escolares. Al mismo tiempo desde las familias se debe intentar el uso de los cauces facilitados para dar a conocer a los centros cuáles son sus necesidades de comunicación y participación, apostando por modelos de colaboración conjunta entre profesorado y familias (Bonell, 2016).

En relación al sentimiento de pertenencia, compartimos con Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz (2015) que este elemento es motivador de la participación familiar en la escuela, actuando como potenciador de la misma y, a su vez, como consecuencia de dicha implicación, y este sentimiento se da cuando la escuela se convierte en comunidad que acoge. Consideramos que las familias participantes en nuestro estudio se sienten, en general, acogidas y bienvenidas por sus centros escolares. Este sería el clima de escuela realmente acogedora, inclusiva, en la que todos somos bien recibidos, según Ainscow (2001). Consideramos que los centros escolares, y especialmente los equipos directivos y los docentes como principales facilitadores (Andrés y Giró, 2016), han de estimular en toda la diversidad de familias que los forman, su sentido de pertenencia al centro educativo, en general, al grupo-clase en particular, y a la comunidad educativa, lo que se puede convertir en un punto clave para facilitar diversas maneras y vías de participar en la vida escolar.

En cuanto a la implicación en el Consejo Escolar, el trabajo previo de Parra et al. (2014b) ya nos avanza que esta dimensión de la participación, referida a su vertiente más normativa y de carácter colectivo, se sitúa en niveles por debajo de lo deseable, considerando a las familias en general, aunque asciende bastante si analizamos la situación de las familias cuyos hijos están escolarizados en centros específicos de Educación Especial. Quizá esta mayor participación en el Consejo Escolar a favor de las familias cuyos hijos presentan necesidades educativas, detectada en nuestro estudio, esté vislumbrando que estas familias pueden mostrar un mayor compromiso ciudadano a través de estas vías colectivas de participación, aunque su mayor implicación pasa por estar informadas del CE, participar significativamente más en las elecciones, que realmente formar parte de este órgano, que ciertamente en los últimos tiempos se ha convertido más en órgano consultivo que decisorio en los centros educativos escolares.

En concreto, cuando diferenciamos entre familias de origen no español y familias españolas, las dimensiones que arrojan una mayor participación de las familias españolas con hijos con NEAE son las referidas a comunicación y a formación. La nacionalidad no aporta una mayor o menor participación escolar significativa. Tan sólo distinguimos que entre las familias de origen español, las que poseen hijos con NEAE afirman comunicarse más con el centro y se valoran con un mayor nivel de formación, que aquellas familias cuyos hijos no poseen NEAE. En esta línea, López-Pascual y Carmona (2018) afirman que las familias muestran una “satisfacción generalizada acerca de la comunicación y cooperación que se lleva a cabo entre los profesionales del ámbito educativo y las familias con hijos con diversidad funcional” (p.94). Sin embargo, nos encontramos en un contexto en el que los padres y madres de origen no español, independientemente de tener hijos con NEAE, no muestran niveles elevados de participación, lo que suele ocurrir, según Giró, Mata, Vallespir y Vigo (2014) en los centros con un elevado nivel de escolarización de alumnado extranjero, debido quizá a los obstáculos culturales y lingüísticos.

Por todo ello, es preciso abordar la participación de las familias desde una perspectiva sociocomunitaria, abriendo nuevas opciones al trabajo colectivo y cooperativo entre familias y escuelas, padres y madres y docentes (Ballesteros-Velázquez, Aguado-Odina y Malik-Liévano, 2014; San Fabián, 2005) e impulsando que las instituciones permitan la inclusión de las familias de origen no español, permitiendo una educación de calidad y con equidad para todos los estudiantes (Hernández-Prados et al., 2016). Que familias y profesorado creen dinámicas para compartir objetivos educativos colaborativamente siempre redundará en el bien de los hijos, del alumnado, más allá de la mejora del rendimiento, la disminución del abandono escolar o la mejora del clima de convivencia. El crecimiento y la suma es para toda la comunidad educativa: se enriquecen los centros educativos, el clima educativo de las familias y la conformación personal de sus miembros. La inclusión supone también eliminar muros, barreras y fronteras entre las personas, entre profesorado y familias, viviendo la diversidad como propio de la normalidad. El cambio de mirada de unos a otros es la causa y la consecuencia de caminar juntos hacia una misma meta.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, 34(8), 907-922. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.8.907>
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. y Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Bonell, L. (2016). *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado de : <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16723/Tesis966160411.pdf;jsessionid=3E7ED2CCA8831101CA09438D5605100A?sequence=1>
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83–105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Chang-Hun, C. H. & Juyoung Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of interpersonal violence*, 27(12), 2437–2464. DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260511433508>.
- Cox, D.D. (2005). Evidence based interventions using home–school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–97. DOI: <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.47>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement a review of state policy evidence. *Education policy analysis archives*, 8(1). Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515>
- De Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.35-56). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Epstein, J.L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the children we share. En J.L. Epstein (Ed.), *Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (pp. 7-29). California, CORWIN PRESS, INC.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-89.
- Goimariz, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P. y Hernández-Prados, M.A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en Asociaciones de madres y

- padres y Consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.A. Parra, J. y Gomariz, M.A. (2017). Involvement of immigrant families in the school life. *Social and Behavioral Sciences*, 237, 157-163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.057>
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.A., y Parra, J. (2019). Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*. 35(1), 84-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), 49-57.
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.19.2>
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2017). *Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/53821>
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo. BOE nº 106, de 4 de mayo. Madrid. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de diciembre. BOE nº 295, de 10 de diciembre. Madrid. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- López-Pascual, G. y Carmona, 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), 83-98.
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunidad familia-escuela. Estrategias de mejora. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014a). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014b). Implicación de las familias en los consejos escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pascale, L.D., Carrión Martínez, J.J., y Fernández Martínez, M.M. (2017). El estatus y roles de la familia en la escuela inclusiva en Italia: el caso de un instituto profesional. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 181-194.
- Peñafiel, F. (2012). Planteamiento inclusivo de la participación de la familia en contextos de intervención con alumnos con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 117-127.
- Robledo, P. y García-Sánchez, J.N. (2014). Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padres e hijos. *Estudios sobre Educación*, 26, 149-173.

- San Fabián, J.L. (2005). La participación de los centros escolares como ejercicio de la ciudadanía.. *X Congreso Internacional de Educación Familiar*. Dpto. de educación de la Universidad de La Palmas de Gran Canaria, 16-19 de marzo.
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E.D. & Reininger, T. (2019). Influence of Family Involvement and Children's Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students. *Frontiers in Psychology. Educational Psychology*. 28 february. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Vogels, R. (2002). *Oudersbij de Les. Betrokkenheid van Oudersbij de School van hun Kind*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Fecha de recepción: 1 de julio de 2019.

Fecha de revisión: 29 de julio de 2019.

Fecha de aceptación: 21 de enero de 2020.



## Las expectativas y metas de las familias gitanas en Canarias hacia el éxito escolar

### The expectations and goals of Romani families in the Canary Islands regarding school success

José Carmona Santiago\*, Marta García-Ruiz\*\*, M<sup>a</sup> Luisa Maíquez\*, María José Rodrigo López\*

\* Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna

\*\* Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación, Universidad de La Laguna

#### Resumen

*La población romani/gitana en España oscila entre las 725.000 y las 750.000 personas. Sin embargo, solo el 22,2% del alumnado gitano logra acabar con éxito la Educación Secundaria Obligatoria, mientras que un 75,6% de la sociedad mayoritaria lo logra. A partir de una muestra de 90 familias gitanas, con hijos e hijas estudiantes entre 6 y 17 años residentes en las Islas Canarias, se analizan los deseos, expectativas, celebraciones más importantes y metas de los padres y madres gitanas respecto al futuro de sus hijos e hijas. La recogida de información se ha realizado a través de dos entrevistas semiestructuradas siendo el procedimiento de análisis la Teoría Fundamentada. Tras el proceso de selección se han identificado 15 familias, con metas orientadas al avance educativo de sus hijos e hijas, a las que se examinan las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que perciben. Este grupo de familias ha experimentado una buena relación con la escuela, se interesan y apoyan las tareas escolares, dando un paso hacia delante en la promoción de la formación académica de sus hijos e hijas. Son familias referentes, capaces de tener coherencia entre sus deseos, expectativas, celebraciones y prioridades; a lo que se le suma su destreza para hacer frente a los desafíos diarios y muestran la capacidad de creer que un futuro mejor es posible para sus hijos e hijas mientras luchan para conseguirlo.*

*Palabras claves:* gitano integración escolar; necesidad de educación; planificación familiar.

---

**Correspondencia:** José Carmona Santiago, [alu0100708653@ull.edu.es](mailto:alu0100708653@ull.edu.es), Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, s/n, 38071 San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife

### Abstract

*The Romani population in Spain ranges between 725,000 and 750,000 people. However, only 22.2% of gypsy students successfully finish Compulsory Secondary Education, while 75.6% of majority-population students manage to complete their studies. Drawing from a selected sample of 90 Romani families with sons and daughters aged 6-17 living in the Canary Islands, we analyse the most important wishes, expectations, celebrations and goals that Romani fathers and mothers share regarding the future of their children. Results have been collected using two semi-structured interviews, with Grounded Theory as our main research methodology. After the selection process, only 15 families with goals aimed at the educational advancement of their children were identified, families who perceive and experience specific strengths, opportunities, weaknesses and threats examined in this article. This group of families enjoy a positive relationship with the school, showing interest, support and caring about their children's school tasks. It is this commitment that has helped them take a step forward in the promotion of their children's academic training. They are referents, their wishes, expectations, celebrations and priorities being consistent with one another. They also have the ability to face daily challenges and believe that a better future for their children is possible, even as they struggle to make it happen.*

*Keywords:* gypsy; school integration; educational needs; family planning.

### Introducción

El Pueblo Gitano o romaní es una minoría étnica transnacional con una población que se estima entre los 10 a 12 millones de personas en Europa, siendo el grupo social más rechazado y estigmatizado del continente (Fernández-Jiménez, 2018; Parra et al., 2017). En España, el Pueblo Gitano se concibe actualmente como un colectivo culturalmente diverso que convive como minoría cultural en todas las Comunidades Autónomas del Estado español (Macías, 2017). Según los datos aportados por Laparra (2011), la población gitana oscila entre las 725.000 y las 750.000 personas. Mientras que en el resto de los países europeos la infancia romaní tiene acceso limitado a la educación y sufre una exclusión sistemática de las escuelas (Jiménez-González, 2018; Sime et al., 2014), en España las familias gitanas han avanzado en la escolarización de sus hijos e hijas. Hay que destacar que el 96% de los menores gitanos está matriculado en la escolarización obligatoria (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2016) y el 87% de la infancia ha asistido a Educación Infantil Si décadas atrás llevar a los hijos a la escuela suponía una amenaza de “apayamiento”, ahora se ha transformado en un símbolo de prestigio (Salinas, 2009). Sin embargo, únicamente el 17% de las personas gitanas tienen estudios de Secundaria Obligatoria o superiores, frente al 77% del conjunto de la población general, lo que evidencia la brecha existente (Enseñanza CCOO, 2019; Fundación Secretariado Gitano, 2019).

El Comité de Ministros del Consejo de Europa (2000, citado en Fundación Secretariado Gitano, 2000) ha reconocido que la situación del alumnado gitano es el resultado de viejas políticas que han conducido a la asimilación o bien a la segregación, considerándolos “discapacitados sociales y culturales”. Como indica Salinas (2015), se trata de “seis siglos de conciudadanía accidentada” (p.96). Siguiendo la teoría ecológico-

sistémica de Bronfenbrenner sobre el desarrollo humano (1987), las desigualdades y la marginación de la etnia gitana se habrían producido en el macrosistema, ya que se trata de valores, ideologías y políticas públicas equivocadas sostenidas por la sociedad mayoritaria durante años que moldean la vida de los individuos que nacen y crecen en ese entorno. También habría que hacer alusión al exosistema, es decir, al conjunto de influencias negativas que se derivan de la inadecuación de los recursos de apoyo y la baja calidad de vida en el ámbito de los barrios (en gran parte marginales), así como de los escasos esfuerzos para la integración laboral y social de las familias de etnia gitana.

Si bien es necesario seguir avanzando en la creación de políticas y estrategias que actúen a nivel de macrosistema y exosistema, también es clave promover cambios en el microsistema de la familia y su relación con el sistema escolar, ya que es en el seno de la familia donde se deben garantizar los derechos y el desarrollo integral de sus integrantes (Bronfenbrenner, 1987; Espinal et al., 2006; Rodrigo et al., 2010). Los estudios realizados principalmente desde la Sociología y la Antropología (Garriga y Carrasco, 2011; Giménez-Adelantado, 2003; López-Ros, 2011 y San Román, 2005) señalan que el Pueblo Gitano posee una serie de valores y rasgos identitarios comunes entre los que destacan los siguientes: la conciencia de un origen común; la salud y la libertad como valores deseados; la familia como uno de los ejes fundamentales sobre el que giran la mayor parte de sus valores; el respeto a la comunidad y hacia otras personas no gitanas, especialmente a personas mayores, mujeres y niños; y la empatía, la solidaridad, la hospitalidad, la ayuda y apoyo a toda familia gitana que lo necesite. Dichas señas de identidad constituyen un verdadero capital cultural (Yosso, 2006) que ha sido transmitido de generación en generación y sigue vivo por medio de la repetición de costumbres y pautas sociales, que se han interiorizado a través del proceso de socialización que realiza la familia y la propia comunidad con cada nuevo miembro del pueblo Caló (Giménez-Cortés et al., 2019; Kottak, 2011). Sin duda, la familia es para el Pueblo Gitano el pilar esencial sobre el que se fundamenta su cultura, cosmovisión, valores, arte y hasta la razón de su existencia (Gómez-Alfaro, 2010; Hancock, 2011).

Desde la psicología del desarrollo (Bornstein, 2002) así como desde la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 y del reconocimiento de sus necesidades básicas (López, 2008) se ha llegado a un consenso sobre la “hoja de ruta” que garantiza un adecuado desarrollo del niño o de la niña cualquiera que sea su cultura. En consonancia, desde el ámbito de las políticas europeas sobre infancia y familia se ha señalado la importancia de apoyar a las figuras parentales para que puedan llevar a cabo un ejercicio adecuado de sus responsabilidades de modo que faciliten dicha hoja de ruta como garantía de su desarrollo. Así, desde la iniciativa de la parentalidad positiva (Consejo de Europa, Recomendación, 2006) se plantea el apoyo a las capacidades parentales destinadas a promover vínculos afectivos sanos, protectores y estables; proporcionar un entorno educativo estructurado en rutinas y hábitos que facilite la socialización; proporcionar estimulación, apoyo y oportunidades de aprendizaje; reconocer los logros y capacidades de los hijos e hijas y acompañarles en su vida cotidiana, todo ello en un entorno libre de violencia física, verbal y emocional (Rodrigo et al., 2015). En dicho modelo se da la bienvenida a la diversidad familiar y a las distintas formas de llevar a cabo el cumplimiento de dicha hoja de ruta con un gran respeto a las variaciones culturales siempre que no conculquen los derechos

de la infancia. Ello supone que también se puede trasladar a las figuras parentales de las familias gitanas la responsabilidad de llevar a cabo dichas tareas así como la corresponsabilidad del estado para apoyar dicho ejercicio.

Por otro lado, como expone Salinas (2009), “del actual momento de escolarización generalizada de las niñas y niños gitanos parece que lo único que preocupa es el absentismo y el comportamiento disciplinario de algunas y algunos de ellos. Menos, su éxito escolar” (p. 167). Parece que el acento se pone en el déficit, potenciando el estereotipo negativo que arrastran las familias gitanas desde hace siglos. El éxito educativo de la infancia gitana demanda centrarse en soluciones y visibilizar qué hacen las familias que lo han logrado (Giménez-Adelantado, 2003). Si un 22,2% del alumnado gitano ha cursado con éxito la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012), el Pueblo Gitano cuenta con referencias positivas que demuestran que es posible. La investigación realizada por Abajo y Carrasco (2004), ha detectado factores claves para la continuidad académica del alumnado gitano, entre los que destacan la valoración positiva de sus posibilidades académicas por parte de los agentes de socialización, el apoyo y el compromiso sostenido del profesorado, el buen clima del centro educativo, la valoración y el apoyo de la familia, aspiraciones educativas, deseos por el progreso y el acceso a recursos educativos (referentes y apoyo) y económicos. Así mismo, el proyecto longitudinal INCLUD-ED, destaca que a medida que las familias gitanas son incluidas en el sistema educativo, contando con espacios dialógicos que facilitan el aprendizaje comunitario, mejora notablemente el rendimiento académico de la infancia gitana (Flecha y Soler, 2013). Desde una perspectiva más amplia, los estudios realizados en contextos de bajo nivel socioeconómico exponen como factores claves el nivel educativo de los padres, especialmente materno (Collet y Tort, 2011; Labin et al., 2019), las expectativas parentales (Álvarez et al., 2018), el entorno educativo familiar en forma de recursos disponibles (Marchesi y Martín, 2003), la cohesión familiar (Matamoros et al., 2017), el estilo educativo familiar (Kiernan y Mensah, 2011), vínculos de la familia con el entorno escolar (Collet y Tort, 2011) y la capacidad de resolución de conflictos familiares (Martínez et al., 2010).

En base a lo expuesto, el interés de este estudio radica en conocer cuál es la visión de futuro de sus hijos a hijas que tienen las familias del Pueblo Gitano que residen en la Comunidad Autónoma de Canarias. Concretamente interesa ahondar en el punto de vista de aquellas familias que están orientadas hacia el éxito escolar de sus hijos/as, ya que se considera de vital importancia que se visibilice “la excepción” y no la “regla”, a fin de identificar los elementos con los que cuentan aquellas familias que demuestran que el éxito escolar de la infancia gitana es posible. El caso de la población gitana residente en Canarias es especialmente paradigmático. Al no ser, en general, una población socialmente marginada se puede analizar de modo más puro aquellos condicionantes del éxito escolar que no provienen de esa situación de exclusión.

## **Objetivos**

- Analizar las expectativas y metas de las figuras parentales respecto al futuro de sus hijos e hijas.

- Identificar las características diferenciales de aquellas figuras parentales cuyos expectativas y metas están orientadas al éxito escolar en términos de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades percibidas en su consecución.

### **Método**

El presente estudio es exploratorio-descriptivo. Se aplica una metodología cualitativa, que permite la comprensión de las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, sistémica e integradora, desde la cual la actitud del equipo investigador debe ser de apertura hacia el mundo del otro, reduciendo al máximo las subjetividades (Quecedo y Castaño, 2002). El conocimiento es el resultado de la interacción entre la realidad descrita por las familias gitanas y la exploración, comprensión, contrastación y sistematización de los datos aportados por ellas (Marcos et al., 2017). La orientación filosófica de esta metodología se enmarca en el constructivismo, entendiendo que la realidad no es estática, única y externa; sino más bien, subjetiva y global, dependiendo de quien la observa (Marcos et al., 2017).

El análisis de datos se ha realizado siguiendo el proceso metodológico de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory; Glaser y Strauss, 1967) y el análisis DAFO (Humphrey, 2005). La Teoría Fundamentada produce explicaciones teóricas de los fenómenos estudiados a través de la inducción, permitiendo así ir de los casos particulares a la generalización (Bunge, 2018). El proceso analítico permite la comparación de datos cuantitativos (frecuencia de las categorías) y cualitativos mediante los distintos tipos de codificación: abierta, axial y selectiva, a partir de los cuales se crean mapas conceptuales con los temas y contenidos principales (Glaser y Strauss, 1967; Guba y Lincoln, 2002). Siguiendo a Strauss y Corbin (1990), esta metodología cumple con los criterios de rigurosidad que exige la investigación científica. Por otro lado, el análisis DAFO (Humphrey, 2005), acrónimo de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (Humphrey, 2005), se ha utilizado a posteriori sobre las respuestas obtenidas con el primer tipo de análisis para explorar el equilibrio percibido en la relación de aspectos negativos y positivos, cuyo origen puede ser tanto interno como externo.

### **Participantes**

Ya que no se cuenta con un censo de la población gitana en las Islas Canarias, se han realizado consultas con informantes claves del Pueblo Gitano como son los pastores evangélicos y los/as responsables del movimiento asociativo, los cuales estimaron que familias con hijos/as con edades comprendidas entre los 6 y los 17 años, puede estar entre unas 180-200 familias. Una vez identificadas, finalmente se pudo contactar con estas, de las cuales aceptaron ser entrevistadas 53 familias de Tenerife, 30 familias de Gran Canaria y 12 familias de Lanzarote, suponiendo un total de 95 familias con hijos e hijas cursando Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. La tabla 2 muestra las características sociodemográficas de las familias entrevistadas.

Tabla 1.

*Perfil sociodemográfico de las familias entrevistadas*

Variable	Familias de Tenerife (n=53) %	Familias de Gran Canaria (n=30) %	Familias de Lanzarote (n=12) %
Género			
Mujer	69,8	33,3	58,3
Hombre	30,2	66,7	41,7
Edad			
20-29	11,3	6,7	8,3
30-39	50,9	60,0	33,3
40-49	32,1	33,3	58,3
50-59	5,7	0,0	0,0
Estado civil			
Casado/a	39,2	56,7	50,0
Pareja de hecho	45,1	33,3	33,3
Soltero/a	11,7	0,0	8,3
Separado/a	3,9	10,0	8,3
Viudo/a	0,0	0,0	0,0
Nº de hijos/as			
1	24,5	6,7	8,3
2	45,3	46,7	50,0
3	11,3	33,3	33,3
4	9,3	10,0	8,3
5	9,4	3,3	0,0
Situación laboral			
Desempleado	68,0	53,3	16,7
Autónomo	17,0	23,3	50,0
Empleado	7,5	13,3	33,3
Jubilado/pensionista	7,5	10,0	0,0
Nivel educativo			
Sin estudios	51,0	16,7	0,0
Primaria	31,0	66,7	83,3
ESO	6,0	6,7	16,7
FP	8,0	10,0	0,0
Bachiller	4,0	0,0	0,0
Universitarios	0,0	0,0	0,0

Las familias gitanas entrevistadas presentan los siguientes porcentajes de presencia de mujeres, un 69,8% para la isla de Tenerife y un 58,3% para Lanzarote, siendo en Gran Canaria mayor la presencia de hombres, un 66,7%. El rango de edad más frecuente en Tenerife y Gran Canaria es el de 30 a 39 años, contando con más de un 50,0% en ambos

casos, mientras que en Lanzarote es el de 40 a 49 años, con un 58,3%. Es notable que tanto en Gran Canaria como en Lanzarote el estado civil predominante sea el casado/a, superando un 50%, mientras que en Tenerife es la pareja de hecho con un 45,1%. Las familias entrevistadas suelen ser de dos hijos en todas las islas, superando un 45,0%, son un 33% las familias con tres hijos/as en Gran Canaria y Lanzarote, mientras que aquellas con cuatro o cinco hijos/as no superan el 10%. Llama significativamente la atención que en las islas de Gran Canaria y Tenerife más de un 50% de las familias estén desempleadas, siendo en Lanzarote un 50% autónomos y un 33,3% empleados. Por último, en la isla de Tenerife un 51% de las personas entrevistadas no han cursado la primaria, mientras que en Gran Canaria un 66,7% y en Lanzarote un 83,3% cuentan con estudios primarios. Así mismo, en todas las islas no llega al 5% las familias que cuentan con formación a nivel de Bachiller y ninguna tiene estudios universitarios.

## Instrumentos

La recogida de información se ha realizado a través de la entrevista semiestructurada, ya que presenta un grado de flexibilidad que puede adaptarse a los entrevistados, con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos e identificar ambigüedades (Díaz-Bravo et al., 2013). La primera entrevista semiestructurada cuenta con un guion de preguntas abiertas en la que se profundiza acerca de los deseos, expectativas y celebraciones más importantes de los padres y madres y metas respecto al futuro de sus hijos e hijas. Una vez, procesadas y analizadas las entrevistas, se ha seleccionado solamente a aquellas familias cuyas metas están orientadas al éxito escolar. Para dichas familias ha sido necesario realizar una segunda entrevista semiestructurada con la que a partir de sus respuestas se profundiza en las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que perciben. La tabla 2 presenta la estructura básica de ambas entrevistas.

Tabla 2.

*Guion de las entrevistas semiestructuradas*

	Preguntas	Destinatarios/as
1ª Entrevista semiestructurada	<p>Nos situamos en el futuro de tus hijos/as ¿cómo te gustaría que fuesen sus vidas?</p> <p>Cuando piensas en tu hijo/a (nombre) concretamente, ¿cómo crees que será su vida?</p> <p>¿Qué lo/a ves haciendo?</p> <p>¿Hablan en su familia acerca del futuro de sus hijos/as?</p> <p>¿A tu familia le preocupa el futuro de tus hijos/as?</p> <p>¿Crees que a tu comunidad le preocupa los estudios de tus hijos/as?</p> <p>¿Crees que a la sociedad mayoritaria le preocupa los estudios de tus hijos/as?</p>	95 familias

	Preguntas	Destinatarios/as
2 <sup>a</sup> Entrevista semiestructurada	¿Se siente seguro/a de mí mismo/a como padre/madre? ¿Cumple con sus expectativas en lo que se refiere a dar apoyo y afecto a sus hijos/as? ¿Cómo considera que son sus habilidades como padre/madre? ¿Ayuda a sus hijos/as con las tareas de clase? Cuando tienes un problema con alguno de tus hijos e hijas, ¿a qué instituciones (colegio, Servicios Sociales, ONG, asociación de gitanas, etc.) sueles acudir a pedir ayuda? ¿Cuáles son los impedimentos del éxito escolar de sus hijos/as? ¿Cómo es la convivencia en el centro educativo? ¿En el centro se respeta a todas las familias y alumno/as, evitando discriminaciones? ¿Cómo es la relación con el profesorado?	15 familias

### Procedimiento de obtención de datos

El estudio se ha llevado a cabo en dos fases. En la primera fase, gracias a la colaboración de los pastores, pastoras y representantes del movimiento asociativo gitano se hizo un listado con las familias que tuviesen hijos e hijas con edades comprendidas entre los 6 a los 17 años. Una vez identificadas, se contactó con los padres y/o madres a quienes se les ofreció la oportunidad de participar en la investigación en la que el tema central sería las familias gitanas de Canarias y el éxito escolar. La primera entrevista semiestructurada se realizó en diversos lugares, domicilios, iglesias y mercadillos. Antes de realizarlas se les informó a los padres y madres que su participación era de carácter voluntario y anónimo, de modo que los datos aportados se utilizarían únicamente para el estudio. Aceptaron firmar el consentimiento informado según el Comité Ético de la Universidad de La Laguna, 53 familias de la isla de Tenerife, 30 familias de Gran Canaria y 12 familias de la isla de Lanzarote.

En la segunda fase, con el primer análisis de los datos obtenidos en la primera fase, se decidió profundizar en aquellas familias cuyos relatos fueran coherentes y orientados al éxito escolar, con la finalidad de visibilizar a las que han dado un salto de calidad en relación con el desarrollo educativo de sus hijos e hijas. Tras informales del motivo de su selección, se volvió a entrevistar a un total de 15 familias: seis familias de Gran Canaria, una de Lanzarote y ocho de Tenerife.

### Procedimiento de análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos se desarrolló en dos fases. Para la primera fase, se transcribieron y ordenaron las entrevistas (primera entrevista semiestructurada); seguidamente el equipo investigador realizó la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva, utilizando los resultados para la construcción del

mapa conceptual que representa la realidad de las familias gitanas de Canarias y su orientación hacia el éxito escolar de sus hijos/as.

Para la segunda fase, se seleccionaron a las familias orientadas al éxito escolar identificadas en la primera fase. Tras el proceso de transcribir, ordenar y codificar las entrevistas de las 15 familias (segunda entrevista semiestructurada), con los resultados de dicha entrevista se ha aplicado el modelo de informe DAFO, lo que ha permitido organizar las respuestas en función de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas percibidas. El informe DAFO permite elaborar recomendaciones y tomar decisiones de mejora, ya sea desde las propias familias, como desde los diferentes colectivos, organismos y sociedad en general.

En ambas fases, se han seguido criterios de calidad de la investigación cualitativa (Palacios et al., 2013), como son la revisión de expertos (en la que participaron 5 expertos) y la triangulación interjueces dando un alto grado de acuerdo (87%). Todo ello se ha realizado mediante el programa ATLAS.ti 7.

## Resultados

### Resultados de la primera fase de entrevistas semiestructuradas

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las 95 entrevistas semiestructuradas. En primer lugar, se expone el flujograma (Figura 1) que muestra el proceso de selección hasta llegar a las familias que serían nuevamente entrevistadas. De las 95 familias iniciales se excluyeron ocho familias, ya que en sus discursos presentaban ausencia del valor por la educación reglada. También se ha excluido a 46 de ellas, ya que presentan una visión negativa de sus hijos, así mismo se han excluido a 26 familias porque sus discursos presentan incoherencia entre sus deseos, expectativas y celebraciones, siendo un total de 15 familias las que muestran mayor coherencia y una orientación hacia el éxito escolar.

En segundo lugar, tras el proceso de codificación abierta, axial y selectiva de los resultados de la primera fase con 95 familias, se ha realizado un mapa conceptual con las distintas orientaciones y posibilidades que presentan las figuras parentales hacia el éxito escolar (Figura 2<sup>1</sup>). Cabe destacar que 8 figuras parentales están orientadas hacia la tradición cultural con ausencia de valor por la educación reglada, lo que supone una contradicción al éxito escolar de sus hijos/as. Por su parte, 87 figuras parentales están orientadas hacia la preservación de su identidad étnica, el desarrollo personal y socioeconómico, mostrando así la importancia que tiene la formación escolar para la consecución de sus deseos. Ahondando más en el análisis de este grupo, resulta que 44 figuras parentales presentan unas expectativas centradas en el déficit, mientras que 43 de ellas están centradas en las potencialidades, lo que las orienta como candidatas al éxito escolar de sus hijos e hijas. Sin embargo, dando un paso más allá en la contrastación, resulta que 28 figuras parentales del grupo de potencialidades

---

1 *Nota.* Las figuras ovaladas incluyen la codificación selectiva y el número de figuras parentales a las que se le aplican, unidos por una línea a las figuras rectangulares que incluyen los códigos abiertos y axiales y el número de las figuras parentales que los presentan. Por su parte, la dirección de las flechas muestra las orientaciones de las figuras parentales hacia el éxito escolar

presentan contradicciones entre los deseos, las expectativas y las prioridades, es decir, coinciden entre deseos y expectativas, pero carecen de orientaciones que den prioridad a la formación académica. Por tanto, son 15 las figuras parentales que presentan un discurso coherente entre sus deseos, expectativas y prioridades celebraciones más significativas, por lo que se consideran potencialmente orientadas al éxito escolar.

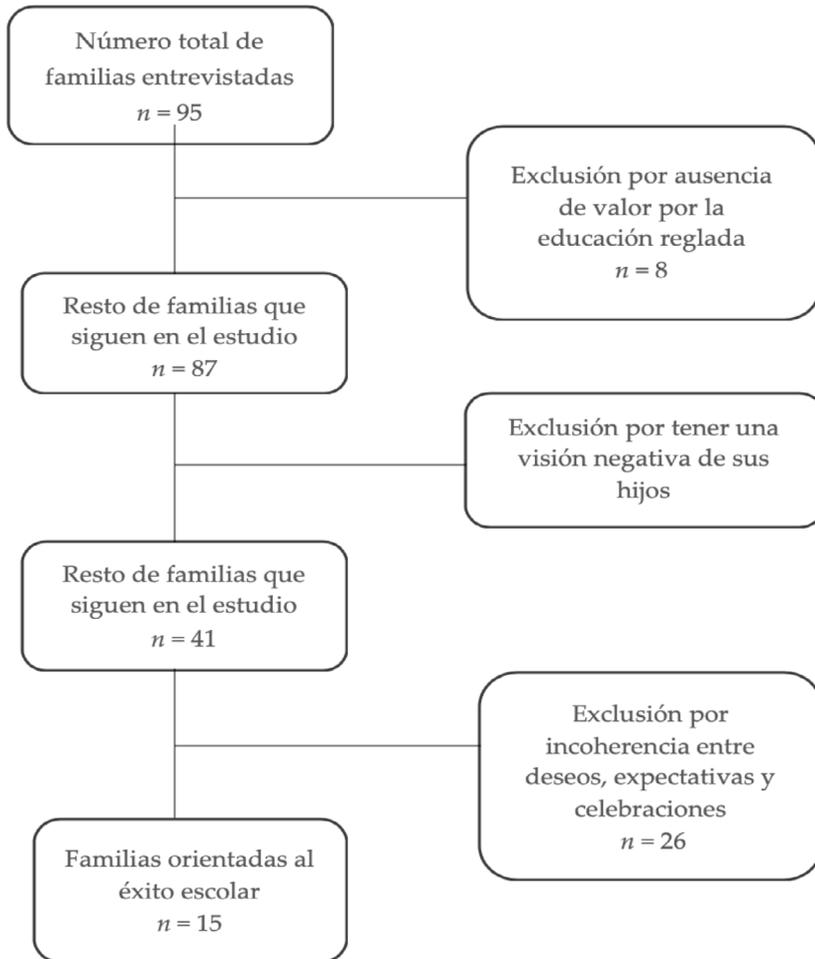


Figura 1. Flujograma de familias orientadas al éxito escolar

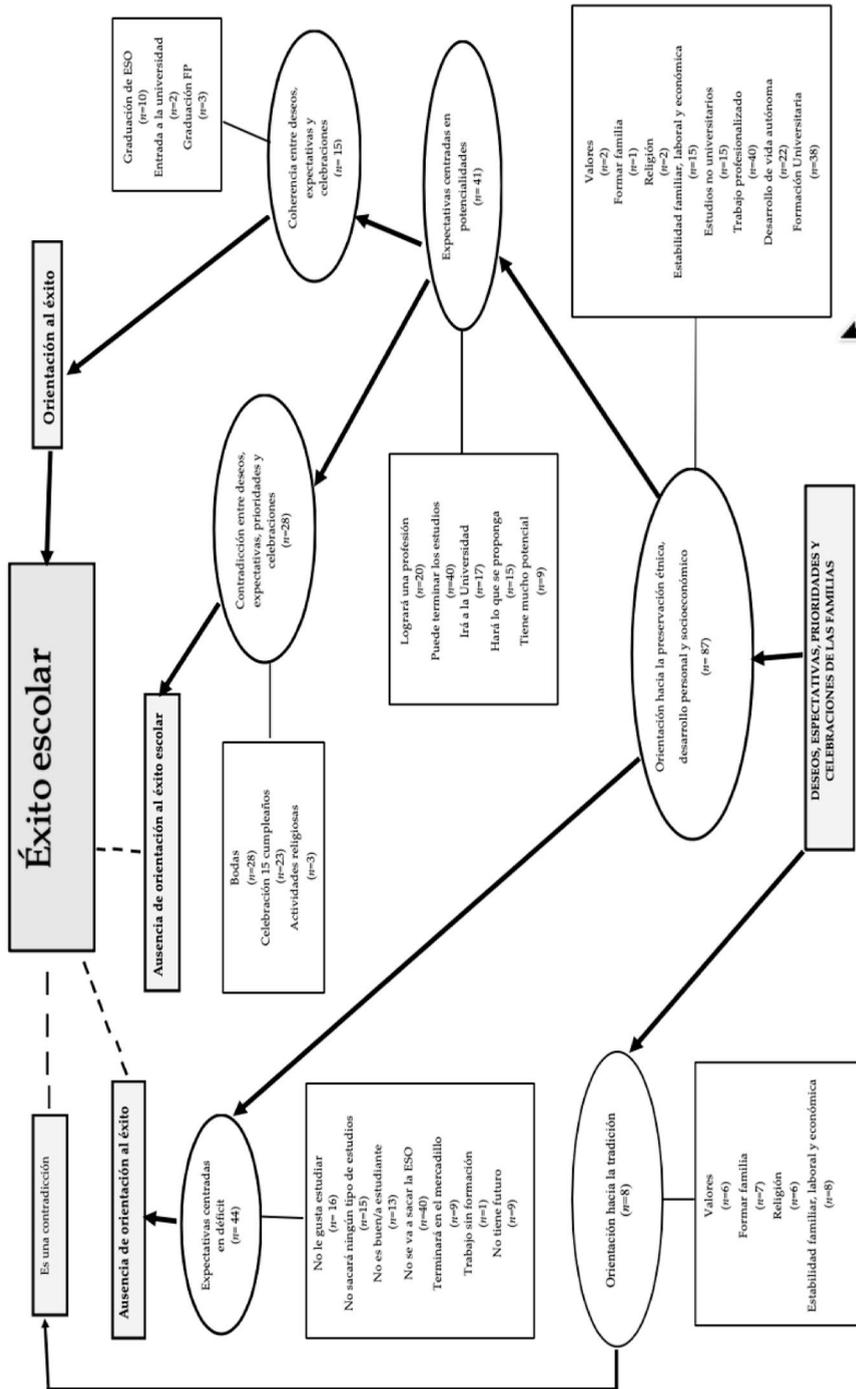


Figura 2. Mapa conceptual de orientación hacia el éxito escolar de las figuras parentales.

## Resultados de la segunda fase de entrevistas semiestructuradas

En la Tabla 3 se presentan los resultados obtenidos a partir del informe DAFO aplicado a los resultados de la segunda entrevista realizada a las 15 familias seleccionadas de la primera fase.

Tabla 3.

*Informe DAFO de las familias orientadas al éxito escolar*

FORTALEZAS (positivo-interno)	OPORTUNIDADES (positivo-externo)
Animan cuando hay dificultades educativas (Familia <i>n</i> =14)	Apoyo del profesorado (Familia <i>n</i> =14)
Deseos de ayudar en los deberes (Familia <i>n</i> =14)	Buena convivencia en los centros educativos (Familia <i>n</i> =12)
Demuestra afecto (Familia <i>n</i> =13)	Aceptación en los centros educativos (Familia <i>n</i> =8)
Asumen su responsabilidad de la situación escolar de su hijo/a (Familia <i>n</i> =13)	Interés del colegio para el éxito escolar (Familia <i>n</i> =7)
Planean actividades conjuntas (Familia <i>n</i> =13)	Existencia de referentes gitanos/as con estudios (Familia <i>n</i> =5)
Se siente seguro/a de sí mismo/a (Familia <i>n</i> =12)	
Cree que es efectiva/o (Familia <i>n</i> =12)	
Satisfecho/a en la tarea de ser padres (Familia <i>n</i> =12)	
Ayudan con los deberes (Familia <i>n</i> =7)	
DEBILIDADES (negativo-interno)	AMENAZAS (negativo-externo)
Ausencia de implicación en las AMPAs (Familia <i>n</i> =14)	Estereotipos (Familia <i>n</i> =8)
Carencia de organizaciones gitanas para el éxito escolar (Familia <i>n</i> =14)	Antigitanismo (Familia <i>n</i> =8)
Falta de hábitos para los estudios (Familia <i>n</i> =9)	Racismo (Familia <i>n</i> =7)
Ausencia de interés del endogrupo por el éxito escolar (Familia <i>n</i> =9)	Prejuicios (Familia <i>n</i> =7)
Déficit en la formación académica del padre/madre (Familia <i>n</i> =6)	Rechazo de la sociedad mayoritaria (Familia <i>n</i> =2)
Incapacidad para ayudar con los deberes (Familia <i>n</i> =6)	Barreras en el acceso laboral (Familia <i>n</i> =5)
Prejuicios del Pueblo Gitano hacia la cultura mayoritaria (Familia <i>n</i> =3)	Falta de acceso a recursos económicos (Familia <i>n</i> =5)
Influencia de iguales del endogrupo (Familia <i>n</i> =3)	

Nota. *n*= número de familias

Analizando las respuestas de las figuras parentales a la segunda entrevista según el modelo de informe DAFO se observa que los tipos de fortalezas mencionados (9) apenas son más que los tipos de las debilidades expuestas (8), mientras que los tipos de amenazas (7) son más numerosos que los de las oportunidades (5). Entre el elemento positivo interno, las fortalezas, destaca el deseo de ayudar en la realización de deberes escolares ( $n = 14$ ) y el apoyo emocional que dan a los hijos/as ( $n = 14$ ). Así mismo, las figuras parentales asumen la responsabilidad de la situación de sus hijos/as en los centros educativos ( $n = 13$ ). En lo que se refiere al elemento negativo interno, las debilidades, destaca la ausencia de la implicación en las AMPAs ( $n = 14$ ), así mismo, la carencia de asociaciones gitanas orientadas a favorecer el éxito escolar ( $n = 14$ ). A su vez, la falta de interés del endogrupo también es significativo ( $n = 9$ ), a lo que se suma la falta de hábito personal para los estudios ( $n = 9$ ), lo que demuestra la carencia de dispositivos de apoyo del propio Pueblo Gitano en materia educativa. Por otra parte, hay que destacar que respecto al elemento positivo externo, las oportunidades, casi todas las familias orientadas hacia el éxito escolar cuentan con apoyo del profesorado ( $n = 14$ ), siendo elevado el número de las que tienen buena convivencia en el centro educativo ( $n = 12$ ), elementos claves para el logro del éxito en la formación de sus hijos/as. Por último, respecto al elemento negativo externo es significativo que el antigitanismo ( $n = 8$ ) junto a los estereotipos ( $n = 8$ ) sean las amenazas más mencionadas que perciben las figuras parentales, a las que se les suma el racismo ( $n = 7$ ) y los prejuicios ( $n = 7$ ). Con menor ocurrencia destacan la falta de acceso a recursos económicos ( $n = 5$ ) y barreras de acceso al mercado laboral ( $n = 5$ ).

### Discusión y conclusiones

Poniendo en valor la capacidad de resiliencia del Pueblo Gitano, cabe destacar que la familia es su mayor fortaleza siendo el eje principal sobre el que se fundamenta su cultura (Garriga, 2000; Khalfaoui, 2019). Así lo confirman las 95 familias entrevistadas, ya que entre sus expectativas y metas destacan la “formación de familia”, la “estabilidad familiar y laboral” y la “preservación de los valores”, propios de su cultura. En pleno siglo XXI, los gitanos y gitanas, no solo quieren seguirlo siendo, sino que, además, lo necesitan. Es evidente que las familias gitanas se sitúan entre el arraigo a una cultura milenaria y los desafíos de las sociedades postmodernas. Como define San Román (2005), las familias romaníes viven entre “la necesidad y la agonía de seguir siendo gitano” (p.29) ya que una cierta lectura de sus valores familiares puede también competir con sus necesarios avances y su supervivencia en nuestras sociedades modernas.

El Pueblo Gitano está dando pasos decididos para su inclusión plena, ya que se están dando importantes cambios en la percepción del sistema educativo. El cambio de mentalidad se hace tangible cuando las 87 familias de nuestro estudio desean el éxito escolar, tanto de sus hijos como de sus hijas, ya que se orientan hacia el desarrollo personal y socioeconómico. Sin duda, las familias gitanas de Canarias han superado lo que el modelo ecológico cultural de Ogbu, (1981, citado en Abajo y Carrasco, 2011) llama el “acting white”, lo que sería sinónimo de “apayarse”. Si bien, hace dos o tres décadas tener un hijo o hija con estudios era visto como una amenaza para la preservación de la identidad gitana, ahora es motivo de orgullo y un prestigio (Abajo

y Carrasco, 2011). Como evidencian las 87 padres y madres entrevistados, entre sus deseos destacan que sus hijos e hijas realicen al menos “estudios no universitarios”, “formación universitaria” y “trabajo profesionalizado”; lo que deviene en la esperanza del logro del “desarrollo de una vida autónoma” que es un gran valor de la cultura gitana. Las familias gitanas son conscientes de que la formación académica no sólo da posibilidades económicas, sino que es un medio de alcanzar la dignidad, autonomía y promoción social (Carmona et al., 2017). El fracaso escolar, no solo supone un hándicap por razones económicas, sino que la falta de formación reduce al mínimo las posibilidades de autonomía, un valor propio de la cultura gitana, dejando a las familias a merced de la asistencia social, lo que supone un atentado contra la autoestima y el orgullo de los matrimonios gitanos, que se han caracterizado por ser capaces de valerse por sí mismos, autónomos y emprendedores (Parra et al., 2017).

Ahora bien, no se debe pasar por alto que 80 figuras parentales de las 95 entrevistadas presenten carencias en la orientación escolar de sus hijos e hijas. De las cuales 46 de ellas tienen expectativas centradas en el déficit, expresando frases como: “a mi hijo no le gusta estudiar”, “no se va a sacar la ESO”, “terminará en el mercadillo”, etc. Contando a su vez, con 26 padres y madres con discursos contradictorios entre sus expectativas y metas, ya que entre sus celebraciones más importante están “las bodas” “los cumpleaños de quince años” y las “actividades religiosas”, con ausencia de todo lo vinculado a lo educativo. Sin embargo, el estudio identifica las características diferenciales de 15 figuras parentales que presentan una coherencia entre expectativas y metas, y cuyo enfoque está centrado en las potencialidades de sus hijos e hijas. Lo que demuestra que es posible mantener una identidad étnica milenaria que cuenta con un enorme capital cultural (Yosso, 2006) centrado en la familia como pilar esencial sobre el que se fundamenta su cultura (Gómez-Alfaro, 2010; Hancock, 2011) y una orientación familiar en la que el desarrollo pleno de las capacidades de la infancia sea prioritario. Como bien indican Abajo y Carrasco (2004), la investigación sociológica, el discurso institucional, y la “tradicción escolar” yerran al señalar las divergencias entre la educación escolar y la cultura gitana, lo que no sólo constituye una gravísima imprudencia sino también una total inexactitud desde la evidencia científica. Los resultados del presente estudio se suman a los trabajos realizados por Abajo y Carrasco (2004) y de Cárdenas-Rodríguez et al. (2019), al evidenciar que, tanto en Canarias como en el resto del territorio español, la promoción escolar de la infancia gitana es posible y perfectamente compatible con la preservación y aprovechamiento de su capital cultural; si bien es cierto que no es la regla sino la excepción, el desafío está servido.

A fin de revertir la situación de fracaso escolar de la infancia gitana, las familias deben asumir que la promoción educativa demanda algo más que deseos. Siguiendo a Álvarez et al. (2018), las expectativas parentales son un factor clave para el éxito escolar. De ahí que sea relevante en nuestro estudio que haya 15 familias gitanas con expectativas centradas en potencialidades y priorizando el éxito educativo de sus hijos e hijas. A lo que se le suma, según los resultados del informe DAFO, que estas familias realizan atribuciones internas al percibir que sus fortalezas están basadas en las propias capacidades parentales, tales como la capacidad de planificar actividades, la demostración de afecto y la satisfacción en la tarea de ser padre y madre. Han experimentado una buena relación con la escuela y se interesan y apoyan en las tareas escolares. Con esta

caracterización el estudio no pretende presentar a “la familia modelo”, sino más bien, visibilizar familias referentes, las cuales ponen en acción una serie de principios que hacen posible el éxito escolar en la infancia gitana. Saben que no es suficiente escolarizar y aspirar a su graduación sin proporcionarles el apoyo familiar necesario. Los niños y niñas necesitan que se les propongan metas altas pero alcanzables, desafíos que les permitan descubrir sus capacidades, la libertad de tomar sus propias decisiones sin temor a equivocarse, así como sentirse valorados independientemente de los resultados que puedan obtener (Baños-Gil, 2010). Por lo que es imprescindible que los padres y madres de etnia gitana, al igual que todos los que pretendan apoyar el logro educativo de sus hijos e hijas, se esfuercen en crear, estimular y centrarse en sus potencialidades.

Es significativo que las 15 figuras parentales realicen atribuciones internas al percibir, entre sus debilidades, la ausencia de interés del propio endogrupo por el éxito escolar de la infancia gitana. Como evidencian las investigaciones de Saavedra y Villalta (2008, citado en Torres y Ruiz, 2012) y Villalobos Cano (2009, citado en Torres y Ruiz, 2012), las figuras parentales que logran el éxito escolar de sus hijos e hijas en nuestro estudio, incluso en contextos adversos de amenazas y falta de oportunidades, presentan atribuciones internas, ya que consideran que el éxito de dichos logros se debe a las acciones que ellos realizan. Por consiguiente, el Pueblo Gitano, en lo que a la educación reglada se refiere, necesita de tales atribuciones internas tanto para valorar sus fortalezas como para superar las debilidades. Este es el modo de salir de la pasividad propia de las atribuciones a factores externos macro-estructurales, que deviene en una actitud de indefensión aprendida (Seligman y Maier, 1985), dejando su futuro en manos del asistencialismo y la caridad.

Si bien es cierto que el Pueblo Gitano está cambiando su visión sobre la educación reglada, no es suficiente que esté bien visto poseer un título académico, sino que, además, se debe asumir el compromiso de la propia comunidad para que cada niño y niña gitana lo logre. Cobra vital importancia que en la dimensión externa de amenazas del informe DAFO, sean precisamente las familias que están orientadas hacia el éxito escolar de sus hijos las que aun perciban antigitanismo, prejuicios, estereotipos, rechazo de la sociedad mayoritaria y racismo. En el imaginario popular aún pervive la imagen estereotipada del gitano, fruto de seis siglos marcados por la represión, el exterminio y la exclusión (Gómez-Alfaro, 2010; Jiménez-González y Laparra, 2016). Por lo que la sociedad española necesita ahondar en las reformas que provoquen un cambio en la percepción de la gitanidad que ofrezca oportunidades para que las familias gitanas que inician su recorrido encuentren un entorno favorable. Siguiendo a Velasco (2007), la discriminación étnico-racial debe dejar de ser tratada como un racismo de importancia secundaria, enfrentándose con un marco legal que sancione tanto social como políticamente aquellos comportamientos que lo manifiesten. Asimismo, los centros educativos deben impulsar los procesos necesarios para garantizar la inclusión y participación del alumnado gitano en la vida del centro, de ahí que sea clave la promoción de la cultura gitana, para que se conozca la influencia del Pueblo Gitano tanto en la historia de España, en el idioma español, así como en el arte desarrollado en la Península Ibérica (Fernández et al., 2015).

En conclusión, desde una perspectiva ecosistémica es indudable que la plena inclusión educativa de los niños y niñas gitanos depende de múltiples factores sociohistóricos,

económicos y culturales que interactúan y se retroalimentan dando lugar a una realidad compleja que, a través del sistema familiar y escolar en mutua relación, moldean la vida del individuo (Carmona et al., 2019). Sin embargo, esa misma perspectiva enfatiza que los factores proximales (i.e., familia y escuela), cercanos al individuo, tienen un mayor peso que los factores distales cuando se trata de moldear sus procesos de desarrollo. Por tanto, es importante incidir en propiciar estos procesos de cambio en el seno de las familias y las escuelas. Los resultados del presente estudio evidencian que 15 familias gitanas de Canarias, libres de un escenario de marginalidad, han dado un paso hacia delante en la valoración y promoción de la formación académica de sus hijos e hijas. Son familias con figuras parentales referentes, capaces de tener coherencia entre sus expectativas y metas, cuyos deseos, celebraciones y prioridades son congruentes con dichas metas; a lo que se le suma la destreza para hacer frente a los desafíos propios de cada día, la capacidad de creer que un futuro mejor es posible para sus hijos e hijas y su lucha constante para conseguirlo. Estas familias nos enseñan una gran lección: la España cohesionada e inclusiva seguirá siendo una utopía mientras siga pendiente la normalización del éxito escolar de la infancia gitana.

### Referencias

- Abajo, J. E. & Carrasco, S. (Eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Ministerio de Igualdad y Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- Abajo, J. E. & Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Revista de Pensament i Anàlisi*, 11, 71–92.
- Álvarez, E., Zaragoza, M., Blanch, T., Mayayo, E., & Romaní, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 75–94.
- Baños-Gil, I. (2010). El efecto Pigmalión en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-9.
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*. Erlbaum.
- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía*. Laetoli.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., & Gimeno, M. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75–91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Carmona, M., González, J., & Soria, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211.
- Carmona-Santiago, J., García, M., Máiquez, M. L., & Rodrigo, M. J. (2019). El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana. Una revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319–348. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2019.4666>
- Collet, J., & Tort, A. (2011). *Families, escola i èxit. Millorar Els Vincles per Millorar Els Resultats*. Fundació Jaume Bofill.

- Consejo de Europa (2006). Recomendación (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre *Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*. Consejo de Europa.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Enseñanza CCOO (2019). *Abandono temprano de la educación y la formación y fracaso escolar: diagnóstico y propuestas*. Federación de Enseñanza CCOO.
- Espinal, I., Gimeno, A., & González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, 14(4), 21–34.
- Fernández-Jiménez, D. (2018). *Una respuesta a la cuestión gitana. Reflexiones jurídicoconstitucionales sobre una minoría cultural española*. Universidad de Córdoba, UCOPress.
- Fernández, H., Jiménez, N., & Motos, I. (2015). *Guía de recursos contra el antigitanismo*. Federación Autonómica de Asociaciones Gitanas de la Comunidad Valenciana (FAGA).
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Fundación Secretariado Gitano (2000). La educación del niño gitano en Europa. *Revista Bimestral de La Asociación Secretariado General Gitano*, 8–10. <https://bit.ly/2Zwy9NT>
- Fundación Secretariado Gitano. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Fundación Secretariado Gitano.
- Garriga, C. (2000). *Els gitanos de Barcelona*. Àrea de Serveis Socials.
- Garriga, C., & Carrasco-Calvo, S. (2011). Tradición y cambio en la vida de los gitanos. *O Tchatchipen*, 97, 30–36.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar* (Vol. 269). Graó.
- Giménez-Adelantado, A. (2003). *La escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía* (Vol. 8). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Giménez-Cortés, A., Comas, D., & Carballo, A. (2019). Identidad y origen del pueblo gitano. *International Journal of Roma Studies*, 1(2), 159–184.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gómez-Alfaro, A. (2010). *Escritos sobre gitanos*. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Comps.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (113 – 146). El colegio de la sonora.
- Hancock, I. (2011). *Romani origins and romani identity: A Reassessment of the arguments*. Cambridge Scholars' Press.
- Humphrey, A. S. (2005). SWOT analysis. *Long Range Planning*, 30, 46–52.
- Jiménez-González, N. (2018). La historia del pueblo gitano: memoria e inclusión en el curriculum educativo. *Drets. Revista Valenciana de Reformes Democràtiques*, (2), 113-130.
- Jiménez-González, N. & Laparra, D. (2016). *Santipen aj Rroma: Desigualdad en Salud y comunidad gitana. Análisis y propuestas desde el ámbito sociosanitario*. Publicacions de la Universitat d'Alacant.

- Khalfaoui, A. (2019). Continuidades y cambios en la identidad de la mujer gitana. Un estudio de caso. *International Journal of Roma Studies*, 1(2), 185–203.
- Kiernan, K. E., & Mensah, F. K. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37(2), 317-336.
- Kottak, P. (2011). *Antropología cultural*. McGraw-Hill.
- Laparra, M. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Labin, A., Brenlla, M., & Taborda, A. (2019). Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y los índices comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV. *Revista de Psicología*, 11(21), 35–45. <https://bit.ly/3jbXILR>
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- López-Ros, S. (2011). *Gitanidad: otra manera de ver el mundo*. Editorial Kairós.
- Macías, F. (2017). *Contribución del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Marcos, M., Prada, A., Brotons, M. & Sabbatella, P. (2017). Análisis de contenido y análisis DAFO en una investigación cualitativa sobre la Musicoterapia en España. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 403–412. <https://bit.ly/2WpJXzD>
- Marchesi, A. & Martín, E. (2003). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto IDEA, SM.
- Martínez, C., Redondo, R., Fabra, M., Núñez, A. & Martín, M. (2010). Influencia del Nivel Educativo de los Padres en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de ADE. Un enfoque de Género. *AEDE*, 5(1), 1273-1294. <https://bit.ly/399o50v>
- Matamoras, J., Archila, L. & Güichá-Duitama, Á. (2017). Relación entre sintomatología depresiva y cohesión familiar en adolescentes de una institución educativa de Boyacá. *Psicogente*, 20(38), 296-307. <https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2550>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad (2016). *Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana, 2014*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Palacios, B., Sanchez, M.C., & Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. En M. Pacheco, M. V. Mariño y T. González (coords.). *2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*, pp. 581-596. Valladolid: Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. <https://bit.ly/2ChAGTn>
- Parra, I., Álvarez-Roldan, A., & Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35–60.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., & Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., & Ruiz, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de historia contemporánea*, 25, 167–188. <https://bit.ly/2ZwZVKi>
- Salinas, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (2a Parte: Siglos XX y XXI). *Cabás*, 13, 92-112. <https://bit.ly/2CG78P4>
- San Román, T. (2005). La necesidad y la agonía de seguir siendo gitanos. En A. González y J. Molina (Coords.) *Memorias de papel de la Asociación de Enseñantes con Gitanos* (pp.7-18). Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Seligman, M. & Maier, S. (1985). *Indefensión aprendida*. Madrid: Debate.
- Sime, D., Fassetta, G., McClung, M., & Council, G. C. (2014). *Roma families' engagement with education and other services in Glasgow*. University of Strathclyde.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Sage Publications.
- Torres, M. de L., & Ruiz, A. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20(2), 49-57.
- Velasco, S. (2007). El racismo y las tres formas básicas de combatirlo. *Cultura y Representaciones Sociales*, 2(3), 131–150. <https://bit.ly/30lrB3O>
- Yosso, T.J. (2006). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2019.

Fecha de revisión: 29 de noviembre de 2019.

Fecha de aceptación: 24 de agosto de 2020.



## La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación online

### Proactive tutoring as a factor in improving the results of online training

Marisa Vercher-Ferrándiz  
Universitat Politècnica de València

#### Resumen

*En el presente trabajo de investigación se plantea como hipótesis que un modelo de tutorización proactiva, centrado en el acompañamiento y seguimiento continuo del estudiante online, mejora la tasa de aprobados y la satisfacción de los estudiantes. Para validar dicha hipótesis se describen y comparan los resultados de las encuestas de satisfacción y la tasa de aprobados de los cursos impartidos a través del Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera del Centro de Formación Permanente de la Universitat Politècnica de València, incluyéndose en el estudio 27 cursos que siguen un modelo de tutorización proactiva con un total de 5.613 estudiantes matriculados y una muestra de 2.500 cuestionarios y 30 cursos que siguen un modelo de tutorización reactiva con un total de 1.862 estudiantes matriculados y una muestra de 583 cuestionarios. Los resultados obtenidos permiten aceptar la hipótesis de partida confirmando que en los cursos que se ha seguido un modelo de tutorización proactiva la tasa de aprobados es un 30% más alta, y al respecto de la satisfacción del alumnado, en ambos tipos de tutorización, el patrón general de respuestas a las encuestas, con ciertas diferencias en la distribución de las mismas, es similar si bien, la satisfacción es más alta en los cursos que han seguido un modelo de tutorización proactivo, mientras que la insatisfacción es mayor en los de tutorización reactiva.*

*Palabras clave:* Sistema tutorial; enseñanza a distancia; educación de adultos; formación continua; calidad de la enseñanza.

---

**Correspondencia:** Marisa Vercher-Ferrándiz, [maverfer@upv.es](mailto:maverfer@upv.es), Departamento de Economía y Ciencias Sociales, Universitat Politècnica de València, 46022 València

## Abstract

*This article establishes the hypothesis that a proactive tutoring model focused on the continuous monitoring and follow-up of online students increases success rates and student satisfaction. To validate this hypothesis, we describe and compare results from satisfaction surveys and the pass rate of a series of courses taught as part of the Coordinated Study Plan in Financial Advisory of the Permanent Training Center of the Polytechnic University of Valencia. This research considers 27 courses that follow a proactive tutoring model with a total of 5.613 enrolled students and a sample of 2.500 questionnaires, and 30 courses that follow a reactive tutoring model with a total of 1.139 enrolled students with a sample of 583 questionnaires. The results obtained corroborate the initial hypothesis, confirming that, in those courses that follow a proactive tutoring model, the success rate is 30% higher. Regarding student satisfaction, both tutoring models show a similar response pattern to the surveys, with some differences in response distribution. However, student satisfaction is higher in those courses that follow a proactive tutoring model, while dissatisfaction is greater in those with a reactive tutoring one.*

*Key words:* tutorial system; distance education; adult education; continuing training; quality of education.

## Introducción

El aprendizaje a largo de la vida es la base para aumentar el conocimiento y las competencias de las personas en el entorno profesional y en la vida en general (UNESCO, 2015) siendo la formación *online* uno de los modelos que más se está desarrollando dada la flexibilidad temporal y espacial, la compatibilidad con la vida profesional y personal de los individuos, la reducción de costes y el importante desarrollo de las TIC (Fernández-Robles y Cabero-Almenara, 2016), pero no solo en el entorno empresarial sino también en la educación superior, si bien, se requiere imponer una cultura de calidad siendo una estrategia efectiva para asegurarla, la selección de los docentes y tutores, su desarrollo profesional y una adecuada planificación de los servicios de apoyo y tutorización de los estudiantes, entre otros factores (Rovai y Downey, 2010).

La tutorización y apoyo a los estudiantes se presenta como uno de los factores de éxito o fracaso de los sistemas de formación a distancia (Sherry, 1995) *technology selection and adoption, design issues, methods and strategies to increase interactivity and active learning, learner characteristics, learner support, operational issues, policy and management issues, equity and accessibility, and cost/benefit tradoffs.* It is intended as a companion piece to Sherry and Morse's (1995, por lo que la labor tutorial integral durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los criterios de calidad a tener en cuenta (Seoane-Pardo, García-Peñalvo, Nieto-Bosom, Fernández-Recio y Hernández-Tovar, 2006), y más atendiendo a que la población adulta es la principal receptora de la formación continua *online*, que por sus características particulares, requiere de ciertos principios metodológicos así como, de un flujo continuo de comunicación tutor-alumno al respecto de las reglas a seguir y de los procedimientos a utilizar y también, de atención individualizada a través de retroalimentación constante sobre el proceso de aprendizaje (Rodríguez Fernández,

2014) y de facilitación del mismo además de anticiparse a las dificultades esperadas (Castañeda, Gutiérrez-Portlán, Prendes-Espinosa, y Sánchez-Vera, 2017).

Es frecuente en los estudiantes, tanto de formación presencial como de formación a distancia, que disminuya su motivación al tener que enfrentarse a obstáculos que requieren de su esfuerzo o a distracciones internas o externas que propician el posponer el inicio del estudio o el tiempo de dedicación (Broc Cavero, 2011), siendo la falta de estrategias, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la formación *online* uno de los problemas más relevantes (Borges, 2005). Otro de los problemas que se presenta en el *e-learning*, comparado con otras modalidades de formación, es la alta tasa de abandono que se incrementa en los cursos cuyos participantes son trabajadores (Fernández-Jiménez, Mena-Rodríguez y Tójar-Hurtado, 2017) el *e-learning* ha sufrido una evolución constante. Ello se ha debido en parte a que es una nueva forma de aprendizaje adaptado a las necesidades de una sociedad cambiante, en la que los trabajadores necesitan capacitarse fuera de su horario laboral. De esta manera, la investigación en los procesos implícitos en el *e-learning* se hace imprescindible de cara a la mejora de la calidad de esta modalidad de formación. Por ello el objetivo de esta investigación se dirigió a 1.

Son numerosas las investigaciones que se han centrado en estudiar las funciones y roles de los tutores de formación *online*. Para Cabero-Almenara (2004) y Llorente-Cejudo (2006), las funciones que realiza un tutor *online* son la función técnica al respecto de la utilización, dominio y transmisión de conocimientos sobre el medio tecnológico utilizado, la función organizativa en cuanto a la acción formativa se refiere, la función académica en cuanto a diseño, atención de dudas y evaluación del aprendizaje, la función social al respecto de la integración de los estudiantes, dinamización y motivación, y por último, la función orientadora relacionada con la guía y asesoramiento en el proceso de aprendizaje, el ritmo de trabajo y la consecución de objetivos. En un estudio, realizado por Fernández-Jiménez et al. (2017) el *e-learning* ha sufrido una evolución constante. Ello se ha debido en parte a que es una nueva forma de aprendizaje adaptado a las necesidades de una sociedad cambiante, en la que los trabajadores necesitan capacitarse fuera de su horario laboral. De esta manera, la investigación en los procesos implícitos en el *e-learning* se hace imprescindible de cara a la mejora de la calidad de esta modalidad de formación. Por ello el objetivo de esta investigación se dirigió a 1, las funciones más valoradas por los estudiantes son por orden de importancia: la función organizativa, la académica y la orientadora, frente a la función técnica y la social. Aunque, no siempre el mismo profesional aborda todas las funciones, en algunos casos, los distintos roles son asumidos por varios profesionales que se encargan de los diferentes aspectos de la tutorización (Fernández Navas, 2016).

Pagano (2008), y al respecto de la función orientadora, expone que debe aplicarse a todos los estudiantes tutelados, estar dirigida a todas las dimensiones de la persona y llevarse a cabo durante todo el proceso, buscando la oportunidad y adecuándose a los momentos críticos del curso. La mediación, estimulación y aliento constante para evitar la desmotivación y la creación de un clima de trabajo confortable a través de la empatía es otra de las funciones que contribuyen a incrementar el compromiso de los estudiantes (Seoane-Pardo, 2014) y la base de todo ello es la interacción alumno-tutor para motivarlo y que mantenga el interés en aprender, además de evaluar la adquisición de conocimientos con el propósito de mejorar su aprendizaje (Franco Moreno, 2017).

El establecimiento de un procedimiento tutorial, adecuado al modelo instruccional y a los plazos y entregas establecidos, puede ser un factor que ayude a los tutores a abordar su trabajo de manera eficiente. En el procedimiento se definen las pautas generales a seguir tales como: los plazos máximos de respuesta a los alumnos y la estructura de comunicaciones generales y particulares. Las comunicaciones generales suelen ser: la bienvenida al curso, la presentación del equipo docente, el envío de instrucciones técnicas y de la guía pedagógica, la comunicación de la liberación de contenidos y de los plazos de entrega de tareas; mientras que las personales suelen ser: el envío de retroalimentación ante las entregas (López Martínez, 2009), el asesoramiento ante la evaluación final y por último la comunicación final de los resultados. Con todo ello se define un modelo tutorial reactivo en el que el tutor reacciona ante la solicitud de un alumno contestando a sus dudas y requerimientos y realiza las tareas y funciones definidas, según el protocolo establecido, lo que estandariza la interacción alumno-tutor.

En un estudio sobre buenas prácticas en la comunicación e interacción en la formación *online*, Vlachopoulos y Makri (2019) concluyen que los estudiantes interactúan con sus tutores cuando necesitan aclaraciones sobre: el contenido del curso, los requisitos de evaluación, los plazos de entrega e incluso, sobre el uso del sistema informático pero, no todos los tutores son igualmente exitosos en la promoción de interacciones significativas. Para estos autores, la clave se encuentra en la oportuna retroalimentación e inmediatez que los tutores deben proporcionar a sus alumnos. Además, los tutores deben adoptar diversos roles como: el de facilitador, el de mentor y el de asesor. El objetivo final es focalizarse en alentar, motivar y mejorar el rendimiento de los estudiantes, dirigiendo su aprendizaje y ofreciéndoles un apoyo continuado.

Siguiendo con la exposición de Vlachopoulos y Makri, la interacción significativa entre tutor y alumno debería ser una prioridad para los tutores, para con ello, construir relaciones saludables a través del diálogo frecuente, mostrándose accesibles en todo momento, dirigiéndose a ellos de manera informal y haciendo preguntas sobre su bienestar pues, la interacción alumno-tutor, produce una sensación de conectividad reduciendo la distancia.

En un modelo de tutorización *proactiva*, el tutor, además de seguir el protocolo de comunicaciones establecido, trata de generar una relación significativa con sus estudiantes a través de su seguimiento personalizado, contactándoles por iniciativa propia, sin esperar a que le requieran, mostrando preocupación si demoran el inicio del curso y no acceden con regularidad, o bien, no cumplen con los plazos de las entregas, ofreciéndoles entonces su ayuda, además de consejos sobre técnicas de estudio, tutorías personalizadas sobre las dificultades que se van encontrando, guía y apoyo durante todo el proceso (Vercher-Ferrándiz, 2019).

De la misma forma y en el caso de que el progreso del estudiante sea el adecuado, el tutor le contacta igualmente pero, en este caso, para felicitarle y reconocerle el esfuerzo y dedicación que está realizando, con el objetivo de que continúe motivado y focalizado en su avance y aprendizaje, interesándose también, tanto en la faceta académica como en la personal, poniéndose a su disposición y propiciando interacciones significativas (Vercher-Ferrándiz, 2019).

Los modelos de tutorización *proactiva* implican el seguimiento y acompañamiento exhaustivo de los estudiantes, lo que supone una mayor dedicación y esfuerzo por parte del tutor, así como compromiso, responsabilidad y disciplina (Sagastume, Morales, Amado y Hernández, 2018) y el desarrollo de competencias en inteligencia emocional tales como: la empatía, la orientación al servicio y la comunicación, entre otras (Andrew Youde, 2016).

## Método

### Objetivos

Se plantea como propósito de esta investigación validar la hipótesis de que un modelo de tutorización personalizado y proactivo, centrado en el acompañamiento y seguimiento continuo de los estudiantes, mejora los resultados de aprendizaje, en cuanto a número de aptos se refiere tras el proceso de evaluación final y el nivel de satisfacción percibido de los participantes.

Para ello, se describen y comparan: los resultados de las encuestas de satisfacción, la tasa de respuesta y el porcentaje de aptos en base al modelo tutorial seguido de los programas formativos *online* impartidos a través del Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera del Centro de Formación Permanente (CFP) de la Universitat Politècnica de València (UPV).

### Población y Muestra

La población objeto de estudio son los cursos de formación continua del CFP de la Universitat Politècnica de València impartidos por el equipo de docentes del Plan de Estudios Coordinados en Asesoría Financiera en la modalidad *online* en el periodo de 2011 a 2018.

Del universo total de cursos, se seleccionan aquellos que han finalizado y que disponen de la encuesta de calidad *online* facilitada por CFP al término del curso. Se desestiman aquellos que no han finalizado o no tienen respuestas a la encuesta. La muestra resultante es de 27 cursos que siguen un modelo de tutorización *proactiva* con un total de 5.613 estudiantes matriculados y una muestra de 2.500 cuestionarios y 30 cursos que siguen un modelo de tutorización *reactiva* con un total de 1.139 estudiantes matriculados y una muestra de 583 cuestionarios.

### Instrumento

De forma general, el Centro de Formación Permanente facilita a los estudiantes, al terminar el curso, un modelo de encuesta breve *online* que consta de tres ítems (ver Tabla 1) relacionados con: a) la labor de tutor, b) la organización general del curso y c) la satisfacción del estudiante ante sus expectativas hacia el curso. El estudiante debe valorar cada afirmación según una escala tipo Likert, con un rango de 5 puntos que van desde "Totalmente en desacuerdo" (1), "Más bien en desacuerdo" (2) "Término medio" (3), "Más bien de acuerdo" (4) y "Totalmente de acuerdo" (5) o bien, "Sin información suficiente" ( )."

Tabla 1

*Modelo de encuesta*

Encuesta breve	
Tutor	A. El profesor/es o tutor/es ha/n cubierto mis expectativas, facilitando el aprendizaje (dominio de la materia, resolución de dudas, atención al alumno, etc.)
Organización	B. La organización general y calidad del curso han sido buenos (materiales, contenidos, duración del curso, infraestructura material o tecnológica, etc.)
Satisfacción	C. Mis expectativas ante el curso han quedado satisfechas

El índice de confiabilidad Alfa de Cronbach del instrumento es de  $\alpha = 0,0889$ , por lo que se puede afirmar que al ser  $\alpha > 0,8$  el instrumento es altamente confiable, tal y como expone Bryman y Cramer (1990: 71) citados por Cohen, Manion, y Morrison (2017).

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Las respuestas de los participantes se exportan directamente de la plataforma de gestión del Centro de Formación Permanente de la UPV en un archivo de Microsoft Excel con el fin de importarlo al programa MAXQDA Analytics Pro 2020 y a SPSS 22.0, se tabulan los datos organizándose la información en columnas siendo éstas: *Tutor*, *Organización* y *Satisfacción*, definiéndose además, la variable instrumental *Modelo* que identifica el modelo de tutorización que sigue cada uno de los cursos y la variable instrumental *Duración* del curso, lo que permitirá comparar los cuestionarios a partir de estas nuevas variables.

Al respecto del tratamiento de las respuestas de los participantes a las encuestas, se identifica cada respuesta con el identificador del curso compuesto por la letra R, en el caso de cursos de tutorización *reactiva* que son aquellos en los que el tutor se limita a seguir el protocolo de tutorización establecido siendo éste el envío de comunicaciones estandarizadas y la atención a las consultas de los estudiantes en tiempo y forma; y con la letra P los cursos que siguen un modelo de tutorización *proactiva* en los que el tutor además de seguir el protocolo de comunicaciones establecido, está pendiente del avance, seguimiento y acompañamiento del alumno, contactando con él, por iniciativa propia, para mostrar su preocupación por un avance deficiente, ofreciéndole su ayuda o bien felicitándolo por su adecuado progreso para que siga motivado y focalizado en su aprendizaje. Se incluye en el identificador de cada respuesta una letra que identifica la duración del curso siendo: A) menos de 5 ECTS, B) entre 5 y 9 ECTS, C) entre 10 y 14 ECTS y D) 15 o más ECTS y por último un número secuencial y único para cada respuesta. En total se importan 2.500 cuestionarios pertenecientes a los cursos que han seguido un modelo de tutorización *proactiva* y 583 pertenecientes a los de tutorización *reactiva*.

## Resultados

Para explorar y describir las relaciones entre el modelo tutorial y las frecuencias de respuestas a las encuestas en lo que respecta a la variable *Tutor*, se analiza la distribución de los datos (Tabla 2) siendo el ítem del cuestionario al que deben responder los estudiantes: “El profesor/es o tutor/es ha/n cubierto mis expectativas, facilitando el aprendizaje (dominio de la materia, resolución de dudas, atención al alumno, etc.)”.

En lo que respecta a la labor del tutor entre los dos modelos de tutorización seguidos, se aprecia que la proporción de alumnos que contestan “Más bien en desacuerdo” (2) y “Término medio” (3) es mayor en aquellos cursos que siguen un modelo tutorial *reactivo*, mientras que la proporción de alumnos que contesta “Más bien de acuerdo” (4) es mayor en los cursos que siguen un modelo tutorial *proactivo*, siendo la diferencia entre las repuestas extremas inferiores a un punto porcentual. Se reproduce en ambos tipos de tutorización una distribución asimétrica de los datos produciéndose mayores diferencias en las puntuaciones centrales de la escala.

Tabla 2

Tabla cruzada modelo tutorial – Variable Tutor

Modelo	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Término medio	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Proactivo	1.5% (31)	1.8% (38)	12.7% (265)	38.9% (808)	45.1% (937)	100% (2079)
Reactivo	2.2% (9)	5.3% (22)	16.9% (70)	30.8% (127)	44.8% (185)	100% (413)
Total	1.6% (40)	2.4% (60)	13.4% (335)	37.5% (935)	45.0% (1122)	100% (2492)

Se puede observar, al respecto de la variable *Tutor* (Tabla 3), que en los cursos que siguen un modelo tutorial *proactivo*, la media es más alta y menor la desviación típica, así como, también es menor el error y el porcentaje de respuestas en blanco.

Tabla 3

Descriptivos variable Tutor por modelo tutorial

Modelo	Media	Des. Típica (muestra)	Error típico	Mediana	Rango	Perdidos (%)
Proactivo	4.24	.853	.02	4	4	16.84
Reactivo	4.11	1.008	.05	4	4	29.16

Se aplica la prueba de Mann-Whitney para determinar si hay una diferencia estadísticamente significativa al respecto de la variable *Tutor* entre un modelo tutorial y

otro, ( $U = 407013.000$ ,  $p = 0.071$ ), dado que  $p > 0.05$  se concluye que la diferencia no es estadísticamente significativa.

Se analiza la distribución de los datos en las encuestas al respecto de la variable *Organización* (Tabla 4), siendo el ítem del cuestionario al que deben de responder los estudiantes: “La organización general y calidad del curso han sido buenos (materiales, contenidos, duración del curso, infraestructura material o tecnológica, etc.)”.

En lo que respecta a la variable *Organización* entre los dos modelos de tutorización seguidos, se aprecia que la proporción de alumnos que indicaron “Más bien en desacuerdo” (2) y “Término medio” (3) fue mayor en los de cursos de tutorización *reactiva* que en los de tutorización *proactiva*, cuestión esta que se invierte en las respuestas “Más bien de acuerdo” (4) y “Totalmente de acuerdo” (5).

Tabla 4

Tabla cruzada modelo tutorial – Variable Organización

Modelo	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Término medio	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Proactivo	1.5% (33)	2.9% (66)	11.7% (264)	41.7% (945)	42.3% (958)	100% (2266)
Reactivo	1.1% (5)	6.0% (28)	17.1% (80)	35.0% (164)	40.9% (192)	100% (469)
Total	1.4% (38)	3.4% (94)	12.6% (344)	40.5% (1109)	42.0% (1150)	100% (2735)

Se puede observar, al respecto de la variable *Organización* (Tabla 5), que en los cursos que siguen un modelo tutorial *proactivo*, la media es más alta y menor la desviación típica, así como, también es menor el error y el porcentaje de respuestas en blanco en los primeros que en los segundos.

Tabla 5

Descriptivos variable Organización por modelo tutorial

Modelo	Media	Des. Típica (muestra)	Error típico	Mediana	Rango	Perdidos (%)
Proactivo	4.20	.863	.02	4	4	9.36
Reactivo	4.09	.952	.04	4	4	19.55

Se aplica la prueba de Mann-Whitney para determinar si hay una diferencia estadísticamente significativa al respecto de la variable *Organización*, entre un modelo tutorial

y otro, ( $U = 500536.500$ ,  $p = 0.032$ ), dado que  $p < 0.05$  se concluye que la diferencia es estadísticamente significativa.

Se analiza la distribución de los datos en las encuestas al respecto de la variable *Satisfacción* (Tabla 6), en función del modelo tutorial seguido, siendo el ítem del cuestionario al que deben de responder los estudiantes: “Mis expectativas ante el curso han quedado satisfechas”.

Se puede observar que, las respuesta positivas, “Más bien de acuerdo” (4) y “Totalmente de acuerdo” (5), son más frecuentes en los cursos que siguen un modelo de tutorización *proactiva*, con una diferencia de 6.2 puntos porcentuales en la primera y 2.1 en la segunda. Así mismo, las opiniones negativas o neutras, “Totalmente en desacuerdo” (1), “Más bien en desacuerdo” (2) y “Término medio” (3), son más frecuentes en los cursos de tutorización *reactiva*.

Tabla 6

Tabla cruzada modelo tutorial – Variable Satisfacción

Modelo	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Término medio	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Proactivo	1.7% (38)	3.0% (67)	12.2% (278)	40.7% (925)	42.4% (963)	100% (2271)
Reactivo	2.1% (10)	6.2% (29)	16.7% (78)	34.5% (161)	40.3% (188)	100% (466)
Total	1.8% (48)	3.5% (96)	13.0% (356)	39.7% (1086)	42.1% (1151)	100% (2737)

Al respecto de esta variable, se comprueba en la Tabla 7 que, en los cursos que siguen un modelo tutorial *proactivo* la media es más alta y menor la desviación típica así como, también es menor el error y el porcentaje de respuestas en blanco.

Tabla 7

Descriptivos variable Satisfacción por modelo tutorial

Modelo	Media	Des. Típica (muestra)	Error típico	Mediana	Rango	Perdidos (%)
Proactivo	4.19	.882	.02	.02	4	9.16%
Reactivo	4.05	1.005	.05	.05	4	20.07%

Se aplica la prueba de Mann-Whitney para determinar si hay diferencia estadísticamente significativa al respecto de la variable *Satisfacción* entre un modelo tutorial y otro, ( $U = 493847.000$ ,  $p = 0.014$ ) dado que  $p < 0.05$  se concluye que la diferencia es estadísticamente significativa.

Se comparan los resultados de los cursos según el modelo tutorial seguido en lo que respecta al porcentaje de aptos y a la tasa de respuesta a las encuestas (Tabla 8).

Tabla 8

Resultados aptos y respuesta según modelo de tutorización

Modelo Tutorización	Nº Cursos	Nº Matrículas	Aptos	Respuesta Encuesta
Proactivo	27	5613	5133	2500
Reactivo	30	1862	1139	583

En base al número de matrículas, se desprende que, la tasa de aptos tras la evaluación de la acción formativa, consistente ésta en la realización, entrega y superación de determinadas actividades de evaluación continua y la superación de un examen final, es un 30% más alta en los cursos que siguieron un modelo de tutorización *proactiva* que en los cursos que siguieron un modelo *reactivo*, siendo la tasa de respuesta a las encuestas un 14% más alta en los primeros que en los segundos (Figura 1).

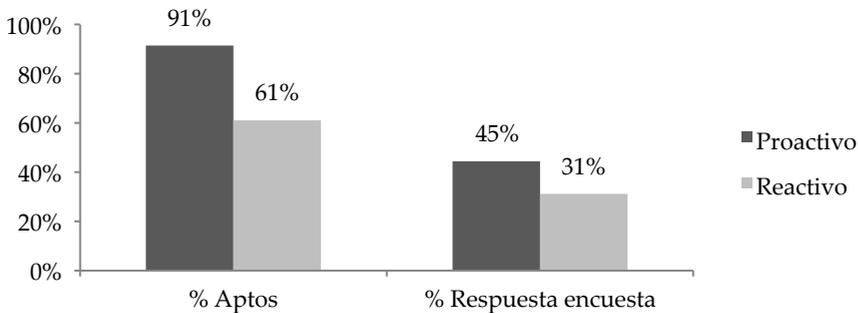


Figura 1. Comparativa tasa de aptos y respuesta a las encuestas según modelo tutorial.

Del análisis realizado, en base al modelo tutorial seguido, se puede concluir que existe una diferencia estadísticamente significativa en la distribución de las respuestas en cuanto a las variables *Organización* y *Satisfacción*, no siendo así en la variable *Tutor*, pudiéndose explicar esta cuestión en base a que son los mismos profesionales los que trabajan indistintamente en unos y otros cursos.

En cuanto al porcentaje de aprobados y la tasa de respuesta a las encuestas, es mayor en los cursos que han seguido un modelo de tutorización *proactiva* siendo además, menor el número de respuestas en blanco, que podría ser explicado en base a que, un modelo de tutorización *proactiva*, en el que el tutor está pendiente del avance del estudiante, dirigiéndolo, aconsejándolo y acompañándolo en todo momento, consigue mayor implicación y compromiso por parte del alumnado.

Se procede a realizar un análisis comparativo por modelo tutorial, atendiendo a la duración de los cursos, para explorar la influencia de esta variable en cuanto: al nivel de satisfacción de los estudiantes, el número de aptos y el número de respuestas a las encuestas. La duración de un curso está determinada por el número de ECTS que, influye en el número de semanas o meses que se requieren para finalizarlo.

Se comparan visualmente las frecuencias de respuestas de la variable *Satisfacción*, en base a la duración de los cursos y el modelo tutorial seguido y con tal de facilitar el análisis, se agrupan las respuestas de los estudiantes que mostraron desacuerdo con la afirmación “Mis expectativas ante el curso han quedado satisfechas” al contestar: “Totalmente en desacuerdo” (1) o “Más bien en desacuerdo” (2); y las que mostraron acuerdo al contestar: “Más bien de acuerdo” (4) y “Totalmente de acuerdo” (5).

Se puede observar en la Figura 2 que, la diferencia mayor, entre los alumnos que estaban de acuerdo con que sus expectativas habían quedado satisfechas y en cuanto al modelo de tutorización seguido, se produce en los cursos de menos de 5 ECTS. Se observa también que, salvo en los de más de 15 ECTS, el nivel de satisfacción es mayor en los cursos *proactivos* que en los *reactivos*, con independencia de la duración del curso. En lo que respecta al desacuerdo con la afirmación, se evidencia una diferencia mayor los cursos más cortos.

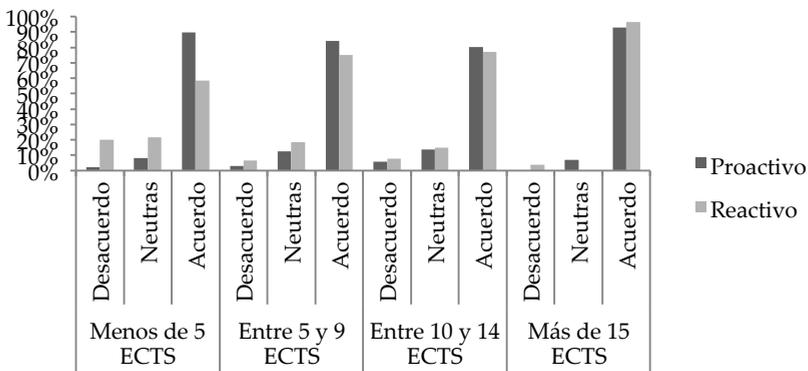


Figura 2. Modelo tutorial – Variable Satisfacción – Duración curso

Al comparar las medias de la variable *Satisfacción* en base al modelo tutorial seguido y la duración del curso, se comprueba (Tabla 9) que, éstas son mayores en los cursos más cortos que han seguido el modelo *proactivo*, se igualan en los cursos de 10 a 14 ECTS de duración y en los de mayor duración, la media es mayor en los que han seguido un modelo *reactivo*. En todos los cursos, con independencia de la duración, la desviación estándar es menor en los cursos que han seguido el modelo *proactivo*.

Tabla 9

Descriptivos - Modelo tutorización por duración – Variable Satisfacción

Duración	Proactivo			Reactivo		
	N	Media	Desv. Están.	N	Media	Desv. Están.
Menos de 5 ECTS	451	4.377	.7629	60	3.650	1.2188
Entre 5 y 9 ECTS	205	4.268	.8112	251	4.056	.9364

Duración	Proactivo			Reactivo		
	N	Media	Desv. Están.	N	Media	Desv. Están.
Entre 10 y 14 ECTS	1514	4.111	.9267	127	4.110	1.0097
15 o más ECTS	101	4.436	.6232	28	4.536	.8381

El resultado del test de Kruskal-Wallis revela que ( $\chi^2 = 60.413$ , g.l.=7,  $p = 0.000$ ), y dado que  $p < 0.05$  existe una diferencia estadísticamente significativa entre al menos un par de las combinaciones comparadas (Tabla 10).

Tabla 10

*Modelo tutorización por duración – Variable Satisfacción - Prueba Kruskal-Wallis*

Duración	Proactivo		Reactivo	
	N	Rango promedio	N	Rango promedio
Menos de 5 ECTS	451	1534.72	60	1048.48
Entre 5 y 9 ECTS	205	1436.86	251	1273.47
Entre 10 y 14 ECTS	1514	1321.13	127	1352.56
15 o más ECTS	101	1558.32	28	1726.14
Total	2271		466	

Para conocer específicamente entre qué pares de combinaciones se produjo una diferencia significativa ( $p < 0.05$ ), se realizaron comparaciones post hoc mediante el test de Tukey, resultando significativas las que se muestran en la Tabla 11, en la que se observa que los únicos cursos cuya media de satisfacción difiere significativamente del resto de cursos, son los de 5 ECTS o menos que siguen un modelo tutorial *reactivo* (RA).

Tabla 11

*HSD Tukey – Variable Satisfacción*

(I) Modelo-Duración	(J) Modelo-Duración	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
PA	PC	.2660*	.0480	.000	.120	.412
	RB	.3212*	.0705	.000	.107	.535
PC	PD	-.3247*	.0920	.010	-.604	-.046
PD	RB	.3799*	.1055	.008	.060	.700
RA	PA	-.7269*	.1231	.000	-1.100	-.354
	PB	-.6183*	.1314	.000	-1.017	-.220
	PC	-.4610*	.1179	.002	-.819	-.103

(I) Modelo-Duración	(J) Modelo-Duración	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
	PD	-.7856*	.1460	.000	-1.228	-.343
	RB	-.4058*	.1287	.035	-.796	-.015
	RC	-.4602*	.1403	.023	.120	.412
	RD	-.8857*	.2050	.000	.107	.535

Al analizar los subconjuntos homogéneos resultantes de la prueba de Tukey (Tabla 12), es decir aquellos grupos dónde las medias no son estadísticamente diferentes entre sí, se puede observar que han emergido 3 subconjuntos, siendo los únicos cursos que difieren del resto los de 5 o menos ECTS que han seguido un modelo tutorial *reactivo*, por lo que se puede concluir que no hay una diferencia clara en el nivel de satisfacción del alumnado entre un modelo tutorial y otro al considerar la duración de los cursos.

Tabla 12

HSD Tukey<sup>a,b</sup> – Subconjuntos homogéneos - Variable Satisfacción

Modelo-Duración	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
REAC-menos de 5 ECTS	60	3.650		
REAC-entre 5 y 9 ECTS	251		4.056	
REAC-entre 10 y 14 ECTS	127		4.110	
PROAC-entre 10 y 14 ECTS	1514		4.111	
PROAC-entre 5 y 9 ECTS	205		4.268	4.268
PROAC-menos de 5 ECTS	451		4.377	4.377
PROAC-más de 15 ECTS	101		4.436	4.436
REAC-más de 15 ECTS	28			4.536
Sig.		1.000	.061	.424

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 97,685.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo.

Al comparar la tasa de aptos entre los modelos tutoriales seguidos en base a la duración de los cursos (Figura 3), se puede observar que la diferencia mayor (59%), se produce en los de más de 15 ECTS, y la menor (12%) en los de menos de 5 ECTS, pudiéndose explicar en base a la dificultad y extensión del programa de contenidos y el desgaste que supone para un alumno estudiar un largo periodo de tiempo a través de este medio sin el seguimiento y apoyo continuado del tutor.

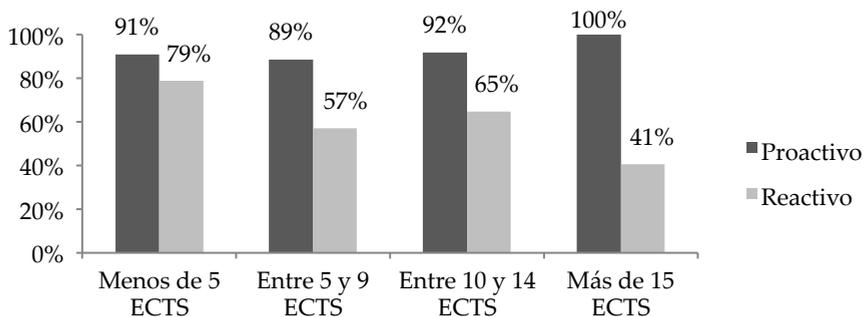


Figura 3. Cursos – Duración - Tasa de aptos

En cuanto a la tasa de respuesta a las encuestas, en la comparación destaca que, el porcentaje de respuesta es mayor en los cursos más largos, siendo la diferencia entre *proactivos* y *reactivos* de un 47%, mientras que en los cursos entre 10 y 14 ECTS, la diferencia es mínima (Figura 4).

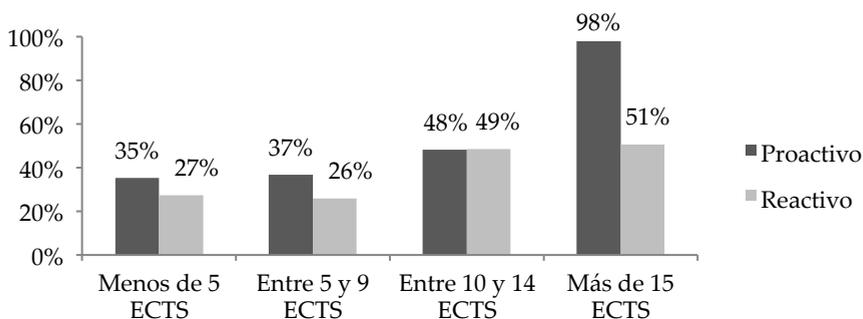


Figura 4. Cursos – Duración - Tasa de respuesta

En el análisis realizado en base al modelo tutorial seguido y la duración de los cursos, se puede concluir que, tan solo en los cursos de 5 o menos ECTS la media de la variable *Satisfacción* difiere significativamente del resto de cursos, encontrándose además 4 pares de combinaciones en las que la diferencia de medias también es significativa, si bien no hay un patrón claro en los subconjuntos homogéneos que han emergido, por lo que se concluye que la variable duración del curso no tiene una incidencia clara en el nivel de satisfacción del alumnado.

En lo que respecta a la tasa de aprobados entre un modelo tutorial y otro, en base a la duración de los cursos, la diferencia es mayor en los cursos de más duración y menor en los más cortos, siendo en todos los casos mayor en los cursos en los que se ha seguido un modelo tutorial *proactivo*, lo que pone de manifiesto la importancia del seguimiento y acompañamiento del tutor en los programas formativos de mayor complejidad y extensión.

En cuanto a la tasa de respuesta, la mayor diferencia entre ambos modelos tutoriales, se encuentra en los cursos de 15 ECTS igualándose en los cursos entre 10 y 14 ECTS.

Queda demostrada la hipótesis inicial que afirmaba que un modelo de tutorización personalizado y proactivo, centrado en el acompañamiento y seguimiento continuo de los estudiantes, mejora los resultados de aprendizaje, en cuanto a la tasa de aptos se refiere y el nivel de satisfacción percibido de los participantes.

Al incluir en el estudio la variable *Duración*, se concluye que el modelo tutorial seguido tiene mayor relevancia en los cursos más extensos ya que las diferencias en la tasa de aptos y de respuesta son mayores pero no se presenta evidencia de que esta variable incida en el nivel de satisfacción del alumnado al no encontrarse diferencias significativas entre los dos modelos de tutorización y las duraciones de los cursos estudiados, no presentándose un patrón claro.

### Discusión y conclusiones

El papel del tutor en la formación *online* emerge como uno de los factores de calidad del modelo formativo, siendo descrito como mediación docente y apoyo al alumnado (Sherry, 1995) technology selection and adoption, design issues, methods and strategies to increase interactivity and active learning, learner characteristics, learner support, operational issues, policy and management issues, equity and accessibility, and cost/benefit tradoffs. It is intended as a companion piece to Sherry and Morse's (1995, estando basado éste en una relación orientadora (Martínez y Briones, 2007) en la que el tutor o tutores ejercen una labor tutorial integral durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Seoane-Pardo et al, 2006), si bien existen diferencias entre las acciones que realizan los tutores en base a los modelos instruccionales de los cursos que tutorizan, ya que, tal y como expone Gutiérrez (2008), en los modelos de aprendizaje colaborativo se requiere que el tutor medie en la construcción de conocimiento y en la creación de un ambiente en el que se perciba la dimensión social del proceso, si bien, otros autores y en el caso de los *Open Online Courses*, inciden en que no hay diferencias medibles entre los resultados de cursos autodidactas y sin fechas de entrega y los de duración limitada en los que los tutores intervienen y dirigen los debates (Heller, R.F, Chilolo, E., Elliott, J., Johnson, B., Lipman, D. y Richards, J., 2019) con lo que se requieren de estudios comparativos y experimentales que aborden la cuestión con el fin de dirimir hasta qué punto la intervención tutorial mejora los resultados de aprendizaje y la satisfacción percibida de los estudiantes pues, entre unos modelos y otros, la dedicación y esfuerzo de los tutores es sustancialmente diferente, y por lo tanto, también los costes del proceso.

En el estudio realizado, al comparar los datos por modelo tutorial seguido, se ha podido observar que la distribución de los datos en las encuestas ha sido asimétrica, concentrándose la mayor frecuencia de respuestas en las puntuaciones más altas "Más bien de acuerdo" (4) y "Totalmente de acuerdo" (5), si bien hay que destacar que en el modelo *reactivo* las puntuaciones "Totalmente en desacuerdo" (1), "Más bien en desacuerdo" (2) y "Término medio" (3), son mayores que en los cursos de tutorización

*proactiva*, confirmándose diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la variable *Organización y Satisfacción*.

Las puntuaciones de la variable *Tutor*, no presentan diferencias estadísticamente significativas entre un modelo tutorial y otro, posiblemente porque el mismo equipo de docentes trabaja indistintamente en unos y otros cursos. Esta cuestión pone de manifiesto la importancia de que los tutores tengan una extensa experiencia docente, formación en *e-learning* (Romero-Rodríguez, 2017) y desarrollen un conjunto de competencias en inteligencia emocional, altamente valoradas por los alumnos, tales como: la empatía, la orientación al servicio y la comunicación; que son claves en la efectividad de los tutores (Youde, 2016).

En base al análisis realizado, se puede concluir que, el nivel de satisfacción de los estudiantes es mayor en los cursos que siguen un modelo tutorial *proactivo* que en los que siguen un modelo *reactivo*, confirmando un trabajo de investigación previo de casos estudio (Vercher-Ferrándiz, 2019). La diferencia entre un modelo y otro está en que los tutores, además de seguir las pautas generales de comunicación e instruccionales, están en todo momento pendientes del avance del alumnado, generando interrelaciones significativas a partir del seguimiento y acompañamiento continuado y del diálogo frecuente (Youde, 2019).

También se confirma, en el contexto analizado que, un modelo de tutorización *proactiva*, propicia un mayor porcentaje de aptos, tras la evaluación de adquisición de conocimientos final, y aumenta la tasa de respuesta a las encuestas, siendo menor, el número de respuestas en blanco que en los cursos que siguen un modelo *reactivo*.

Al analizar los datos en base a la duración de los cursos, se confirman diferencias estadísticamente significativas a nivel global entre un modelo y otro, si bien al analizar los pares de combinaciones posibles entre modelos y duración no existe un patrón claro que permita concluir que la duración de un curso incide de forma clara en nivel de satisfacción.

Al respecto de las diferencia entre el porcentaje de aptos por modelo y duración, la diferencia menor se evidencia en los curso más cortos, cuyo temario es menos exigente, siendo mayor en los más largos, dónde además, la tasa de respuesta es mayor.

Con todo ello, se puede confirmar que, en los cursos estudiados de formación continua *online* del área de finanzas del Centro de Formación Permanente de la UPV, un modelo de tutorización *online*, en el que el tutor es proactivo y se implica en el seguimiento continuado y la evolución de sus alumnos, obtiene mejores resultados en lo que respecta al nivel de satisfacción y al porcentaje de aptos, siendo la diferencia en el porcentaje de aprobados más evidente en los cursos más exigentes y de mayor duración, dónde los estudiantes requieren de un mayor esfuerzo y voluntad para enfrentarse a los obstáculos y a las distracciones (Broc Caverro, 2011).

A pesar del elevado número de datos, no se puede obviar que este estudio se circunscribe a un área concreta de conocimientos y a un único modelo instruccional, siendo el mismo equipo de docentes el que realiza las labores de tutorización en unos y otros cursos, lo que representa una limitación al estudio realizado.

Es de interés futuro poder contrastar los resultados obtenidos en otras áreas en las que se sigan modelos pedagógicos diferentes y a partir de una selección muestral que ofrezca garantías de representatividad de la población a estudiar ya que son muchos

los trabajos que describen y afirman la importancia del apoyo sistemático y organizado de los tutores *online* (Fernández-Jiménez, 2015; Seoane-Pardo et al., 2006; Yot Domínguez y Marcelo García, 2013) entre otros pero, hay pocos estudios empíricos confirmatorios de este hecho.

### Referencias

- Borges, F. (2005). The frustrations of online students. Causes and preventative actions. *Digithum*, 7, 1-9. doi: 10.7238/d.v0i7.536
- Broc Caverro, M. Á. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Cabero-Almenara, J. (2004). La función tutorial en la teleformación. En F. Martínez Sánchez & M. P. Prendes Espinosa (Coord.). *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 129-144). Madrid: Pearson Educación.
- Castañeda, L., Gutiérrez-Portlán, I., Prendes-Espinosa, M. P., & Sánchez-Vera, M. del M. (2017). Formación docente para la enseñanza en línea en el contexto de la Formación Profesional. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 2, 29-44. doi: 10.17345/ute.2017.2
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8.<sup>a</sup> ed.). Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Fernández-Jiménez, M. Á. (2015). *Tutoría en e-learning. Funciones y roles del tutor en la formación online*. (Tesis doctorado, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/11512>
- Fernández-Jiménez, M. Á., Mena-Rodríguez, E., & Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 409-426. doi: 10.6018/rie.35.2.273271
- Fernández Navas, M. (2016). Estudio de un caso de buenas prácticas de enseñanza virtual en educación superior: El PPSC. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 9(1), 50-66. Recuperado de [http://refiedu.webs.uvigo.es/num\\_es.htm](http://refiedu.webs.uvigo.es/num_es.htm)
- Fernández Robles, B., & Cabero Almenara, J. (2016). Percepciones de teleformadores del Instituto de Formación y Estudios Sociales de Sevilla sobre la teleformación. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 4-12. doi: 10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1218
- Franco Moreno, Y. M. (2017). Rol del tutor en el contexto del aprendizaje virtual. *Revista Científica*, 2(6), 270-285. doi: 10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.14.270-285
- Gómez Gutiérrez, J. (2008). Factores críticos del e-learning: diseño y tutorización de procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 263-283. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110263A>
- Heller, R. F., Chilolo, E., Elliott, J., Johnson, B., Lipman, D., Ononeze, V., & Richards, J. (2019). Do tutors make a difference in online learning? A comparative study in two Open Online Courses. *Open Praxis*, 11(3), 229. doi: 10.5944/openpraxis.11.3.960

- Llorente-Cejudo, M. C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Edu-tec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 20, 9. doi: 10.21556/edutec.2006.20.517
- López Martínez, A. M. (2009). *Modelo de evaluación continua formativa-formadora- reguladora y tutorización continua con soporte multimedia*. (Tesis doctorado. UNED) Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Amlopez>
- Martínez, M. T., & Briones, E. M. (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 29, 81-86. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61315>
- Pagano, C. M. (2008). Los tutores en la educación a distancia . Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC*, 4(2), 1-11. doi: 10.7238/rusc.v4i2.304
- Rodríguez Fernández, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75-93. doi: 10.5944/ried.17.2.12679
- Romero-Rodríguez, J. (2017). *Representación del conocimiento experto de un tutor e-learning a través del mapa conceptual: Un modelo de buenas prácticas docentes*. (Trabajo Final Grado. Universidad de Granada). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46413>
- Rovai, A. P., & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.07.001
- Sagastume, F., Morales, M., Amado, H., & Hernández, R. (2018). La importancia del tutor en los cursos virtuales: experiencia, buenas prácticas y recomendaciones. En *Proceedings of the Digital Worl Learning Conference* (pp. 91-97). Recuperado de <http://www.galileo.edu/page/wp-content/uploads/2019/02/index.html>
- Seoane-Pardo, A. M. (2014). *Formalización de un modelo de formación online basado en el factor humano y la presencia docente mediante un lenguaje de patrón*. (Tesis doctorado. Universidad de Salamanca). doi: 10.14201/gredos.123342
- Seoane-Pardo, A. M., García-Peñalvo, F. J., Nieto-Bosom, A., Fernández-Recio, E., & Hernández-Tovar, M. J. (2006). Tutoring on-line as quality guarantee on elearning-based lifelong learning. Definition, modalities, methodology, competences and skills. En *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 186, pp. 41-55). Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/123197>
- Sherry, L. (1995). Issues in distance learning. *International journal of educational telecommu-nications*, 1(4), 337-365. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/8937>
- UNESCO (2015). Declaración de Qingdao. Conferencia internacional sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la educación. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>
- Vercher-Ferrándiz, M. L. (2019). *La gestión de la inteligencia emocional como competencia distintiva en la docencia online para la mejora de la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las ciencias sociales*. (Tesis Doctorado. Universitat Politècnica de València). doi: 10.4995/Thesis/10251/124817
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65(4), 605-632. doi: 10.1007/s11159-019-09792-3

- Yot Domínguez, C., & Marcelo García, C. (2013). Tareas y competencias del tutor online. *Profesorado*, 17(2), 305-325. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2343>
- Youde, A. (2019). A Conceptual Framework for Effective Tutors and Tutoring within a Blended Learning Context. En *EduLearn19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies Proceedings* (pp. 317-323). doi: 10.21125/edulearn.2019.0118
- Youde, Andrew. (2016). Tutor Emotional Competences Valued by Learners in a Blended Learning Context. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19(2), 63-79. doi: 10.1515/eurodl-2016-0008

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2020.

Fecha de revisión: 29 de febrero de 2020.

Fecha de aceptación: 26 de abril de 2020.



Peguera Carré, M.C., Curto Reverte, A., Ianos, M.A. y Coiduras Rodríguez, J.L.(2021). Evaluación de narrativas en formación dual docente: diseño y experimentación del instrumento SCAN. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 111-130.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.4215271>

## **Evaluación de narrativas en formación dual docente: diseño y experimentación del instrumento SCAN<sup>1</sup>**

### **Evaluating written works in dual teacher education: SCAN instrument design and experimentation**

Maria Carme Peguera Carré\*, Andreu Curto Reverte\*, Maria Adelina Ianos\*\* y Jordi Lluís Coiduras Rodríguez\*

\*Departament de pedagogia.

\*\*Departament de psicologia.

Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social. Universitat de Lleida (España).

#### **Resumen**

*En el artículo se presenta la construcción y validación del instrumento de evaluación Sistema de Categorías para el Análisis de Narrativas (SCAN) integrado en un dispositivo de formación dual. SCAN facilita una evaluación convergente por los distintos agentes de la Formación Dual Universitaria (FDU) en un grado de Educación Primaria: profesorado universitario, Docentes en Formación Inicial (DFI) y mentores escolares.*

*Este estudio de caso analiza con dos puntos de control la evolución de las narrativas sobre la práctica educativa en la escuela. Se presta especial atención a la relación teoría-práctica mediante la evaluación de cuatro dimensiones: Descripción, Comprensión, Proyección y Aspectos formales.*

*El análisis de las narraciones de 150 DFI muestra una mejora significativa entre el pretest y el posttest, especialmente relevante en la dimensión Proyección, evidenciándose en las categorías: Competencias Docentes, Intervención Docente y Oportunidades de Desarrollo.*

---

**Correspondencia:** Maria Carme Peguera Carré, mariacarme.peguera@udl.cat, Av. de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida.

<sup>1</sup> Este trabajo ha recibido la ayuda de la Agencia de Ayudas para la Investigación y Universidades (AGAUR) dependiente del Departamento de Economía y de Sociedad del Conocimiento: 2015 ARMIF 00022, 2017 ARMIF 00028. Así como la ayuda de la Universidad de Lleida en el Programa de Promoción de la Investigación (2019) y del Ministerio Ciencia, Innovación y Universidades (BEAGAL18/00234).

*Se concluye que el procedimiento formativo descrito contribuye al desarrollo de la Visión Profesional desde una revisión crítica de la práctica. SCAN muestra en este estudio su eficiencia en el análisis y la evaluación de las narrativas de los DFI.*

*Palabras clave:* programa de alternancia estudios-trabajo; formación inicial de maestros; relación teoría-práctica; rúbrica de evaluación.

### **Abstract**

*The article presents the construction and validation of the evaluation instrument called Narratives Analysis Categories System (SCAN) integrated in a dual initial training of teachers. SCAN facilitates a convergent evaluation by the different actors of the Dual University Training (FDU) in the degree of Primary Education: the university teaching staff, the Teachers in Initial Training (DFI) and the school mentors.*

*This case study analyses with two checkpoints the evolution of narratives about educational practices in schools. It focuses mainly on the relationship between theory and practice through the assessment of four dimensions: Description, Comprehension, Projection and Formal Aspects.*

*The narrative analysis of 150 DFIs shows a significant improvement between the pre-test and post-test, especially relevant in the Projection dimension. This is evidenced in the following categories: Teaching Competencies, Teaching Intervention and Development Opportunities.*

*In conclusion, the training with narratives contributes to the development of Professional Vision from a critical review of practice. In this study SCAN shows its efficiency in the analysis and evaluation of the DFIs narratives.*

*Keywords:* cooperative education; preservice teacher education; theory practice relationship; scoring rubrics.

### **Introducción**

La práctica es un componente fundamental en los planes de estudio de los Grados de Educación. El centro escolar se entiende como un espacio profesionalizador donde los Docentes en Formación Inicial (DFI) deben movilizar los recursos internos y externos para responder adecuadamente a situaciones educativas reales (Le Boterf, 2002). La inmersión y experiencia en la escuela contribuyen al desarrollo de la dimensión colectiva como parte de una comunidad profesional (Goyette & Martineau, 2018).

En la Formación Dual Universitaria (FDU) el acompañamiento, el *feedback* constante y la supervisión facilitan el ejercicio progresivo de las competencias profesionales en las prácticas (Álvarez-Santullano & De Prada, 2018). Además, Bucheton y Soulé (2009) y Danielson (2013) argumentan la necesidad de articular estrategias para que los DFI se inicien en la deconstrucción de la complejidad de la labor docente desde una perspectiva multidimensional. Autoras como Leroux y Portelance (2018) afirman que la integración teoría-práctica ayuda a comprender la experiencia formativa y a reconocer las situaciones relevantes. La atención crítica en el aula (metodología, uso de recursos, organización, clima y resultados de aprendizaje) permite tomar conciencia sobre los aspectos esenciales y ensayar alternativas en los métodos de actuación (Korthagen, 2017).

## Universidad y escuela, escenarios para la integración de aprendizajes

En las últimas décadas una de las preocupaciones esenciales de la investigación se ha situado en la vinculación de la teoría-práctica y en el diseño de programas adecuados para esta conexión (Korthagen, 2017; Ferrández-Berruoco & Sánchez-Zarazaga, 2019; Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2017). Los planes de estudio derivados del Espacio Europeo de Educación Superior han permitido ampliar el Prácticum y plantear estrategias de análisis mediante metodologías de observación y de revisión de la experiencia. El reto sigue entendiéndose como complejo por la ambigüedad en la interpretación del problema y las distintas posibilidades de relacionar teorías y prácticas en ambos sentidos.

Los distintos modelos formativos se ven interpelados por esta cuestión, desde la formación basada en la escuela o “school-based teacher education”, la formación basada en la investigación o “research-based teacher education” (Munthe & Rogne, 2015) y la formación realística o “realistic teacher education” (Melief, Tigchelaar, Korthagen & van Rijswijk, 2010). En este tercer modelo se considera esencial atender al enfoque clínico de la práctica agregando a la formación pedagogías de reflexión e investigación. Para ello es necesario vencer las tradicionales divisiones históricas que subyacen entre universidad y escuela, desarrollar una cultura de la reflexión y de conexión entre experiencia y marcos teóricos. Desde la formación realística se enfatiza la interactividad del aprendizaje en la universidad con el derivado del contexto escolar.

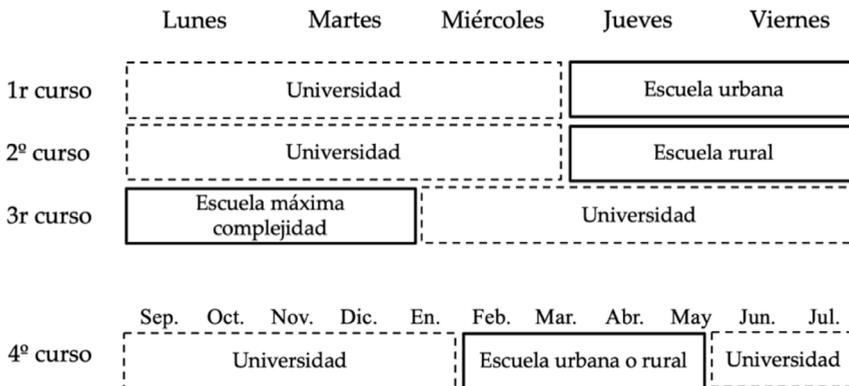


Figura 1. Distribución temporal de los contextos formativos del GEP-dual.

El Grado de Educación Primaria dual (GEP-dual), donde se implementa nuestro estudio, es una interpretación del modelo de *formación realística*. En la modalidad dual se intensifica la actividad práctica, con una distribución de la presencialidad de un 40% en los centros escolares y de un 60% en la Universidad. A lo largo de los distintos cursos el alumnado dual debe asistir a distintos tipos de escuelas, urbanas, rurales y de máxima complejidad, como una estrategia para conocer la diversidad de los públicos escolares y aprehender el ejercicio docente en ellas (Figura 1).

Las cuestiones que emergen de la práctica constituyen una fuente fundamental para el análisis y la movilización del saber teórico. El carácter integrativo del modelo

requiere un elevado nivel de exigencia y compromiso para todas las partes implicadas, con un enfoque nuevo en el diseño del plan de estudios (Correa-Molina, 2015). Coiduras, Correa-Molina, Boudjaoui y Curto (2017) consideran que la FDU precisa ayudas orientadas a la integración teórico-práctica desde lógicas deductivas e inductivas para promover la reflexividad.

### **Las narrativas en el desarrollo de la Visión Profesional**

Los diarios reflexivos, de campo y los portafolios, con seguimiento y supervisión, han sido las estrategias más utilizadas para estimular la reflexión sobre la propia actuación profesional en la formación inicial (Carandell, Keim & Tigchelaar, 2010). Uno de los focos de interés se ha situado en la observación de la apropiación del conocimiento científico de la comunidad docente, como dimensión social de la educación (Podolskiy, 2019). Alguna autora como Beauchamp (2015) identifica la reflexividad como la metacompetencia necesaria del DFI para supervisar su aprendizaje durante la formación y desarrollar la identidad profesional docente (Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra, 2020). Vinculamos la reflexividad con el análisis y el aprender a ver, como una forma de acercarse a la realidad desde el conocimiento empírico y el conocimiento formalizado, necesarios para una toma de decisiones más informada antes, durante o después de la actuación docente.

Investigadoras de metodología observacional como Seidel y Stürmer (2014) exponen que estrategias de análisis de la práctica educativa favorecen el desarrollo de la Visión Profesional. Desde esta perspectiva, impulsar la observación, la narración y la interpretación de situaciones reales beneficia la reflexividad. Las narrativas trasladan aquello que se ha observado desde la atención selectiva a la interpretación y argumentación (van Es, Cashen, Barnhart & Auger, 2017). Reconocemos un interés común y fundamental en la literatura en la adquisición de una visión crítica, orientada al desarrollo docente.

La capacidad de argumentación sobre la propia práctica es fundamental en el desarrollo de la Visión Profesional. Algunos referentes han defendido la necesidad de instrumentalizar la evaluación de las narrativas para objetivar la calidad y conocer los niveles de reflexión (Carandell et al., 2010). A la vez, reconocen en estos instrumentos las posibilidades de ser utilizados para la autoevaluación y autorregulación del rol profesional.

### **Instrumentos para el análisis de las narrativas**

En los últimos años, la evaluación de la reflexividad a partir de textos ha motivado la producción de distintas rúbricas como la de Alsina et al. (2017) y Domingo y Gómez (2014).

Ward y McCotter (2004) idearon una rúbrica para que los estudiantes pudieran evaluar sus textos bajo tres dimensiones: el foco o preocupación, la argumentación o investigación y el planteamiento de cambio de la práctica con una nueva visión. Watts y Lawson (2009) observaron que la rúbrica presentada por Ward y McCotter (2004) permite que los estudiantes reconozcan los cambios cualitativos en el desarrollo de habilidades de reflexión crítica.

Harrison y Lee (2011) utilizando la misma rúbrica identificaron cambios en el nivel de práctica reflexiva y crítica entre los estudiantes, constatando avances en el desarrollo de la identidad profesional. Estos investigadores hicieron una adaptación para que se ajustará a los propósitos de su estudio. El estudio incluyó tanto las prácticas docentes del alumnado, como también otras categorías sobre su interacción con otros profesionales del contexto escolar.

Desde nuestro contexto en la modalidad dual, se valoró la necesidad de construir y validar un instrumento *ad hoc* para responder al escenario formativo particular de este estudio de caso. Así, desde una perspectiva multidimensional, se definieron 4 dimensiones que se despliegan en 8 categorías con 5 niveles de consecución. Las dimensiones *Descripción*, *Comprensión*, *Proyección* y *Aspectos Formales* y sus categorías orientan la escritura de los DFI, a la vez que sirven como herramienta para el análisis y la evaluación.

### Método

El estudio explora la idoneidad de un instrumento correspondiente al Sistema de Categorías para el Análisis de Narrativas (SCAN) que evalúa y permite dar *feedback* al alumnado del GEP-dual sobre las narrativas que producen a partir de su experiencia educativa. Esta investigación se desarrolla como un estudio de caso, entendiendo como tal un análisis intensivo de una situación y su contexto, con la intención de comprender su evolución (Creswell, Hanson, Clark-Plano & Morales, 2007).

Se trata de un diseño longitudinal cuasi-experimental que, mediante la construcción y validación de un instrumento, permite estudiar la evolución de las narrativas de los DFI entre dos puntos de control: al inicio del 2º curso (pretest) y al final de 3º curso (postest). Entre estos puntos de control se desarrolla una formación específica explicada posteriormente en el procedimiento.

Este proceso se ha llevado a cabo con tres cohortes consecutivas. En esta experiencia utilizamos el término cohorte como grupo de personas que se matricularon en 1º curso del GEP-dual el mismo año académico. Para minimizar las diferencias entre cohortes, todas recibieron la misma formación con el mismo profesorado, sesiones y contenidos.

### Objetivos

Planteamos dos objetivos principales: a) construir y validar un instrumento para evaluar las narrativas de los DFI; b) analizar la evolución de las narrativas sobre la propia práctica educativa. Para ello, se definen cuatro objetivos específicos:

- Explorar la validez del contenido y la fiabilidad del instrumento.
- Analizar las relaciones entre las categorías de SCAN.
- Identificar el progreso de los DFI entre el pretest y el postest.
- Estudiar las diferencias y similitudes entre las cohortes.

## Población y muestra

La muestra intencional (Tabla 1) la conforman 150 DFI en el transcurso del 2º y 3º año del Grado de Educación Primaria. Proviene de tres cohortes consecutivas: 2014/2015, 2015/2016 y 2016/2017. Todos ellos participan de forma prescriptiva, según el plan de estudios de la modalidad dual, en la actividad docente de distintos centros escolares durante 2 días a la semana en 1º, 2º y 3º curso y con un Prácticum intensivo, de 3 meses y medio en 4º curso (Figura 1).

Tabla 1.

*Características de la muestra.*

Cohorte	Nº de DFI	Edad Media (DS)	Mujeres %	Cursos analizados
2014-2015	54	20.29 (1.61)	59.18	15/16, 16/17
2015-2016	55	20.30 (1.55)	61.11	16/17, 17/18
2016-2017	41	19.92 (1.09)	65.52	17/18, 18/19
	150	20.16 (1.42)	62.10	

## Instrumento

SCAN (ver Apéndice) se diseñó con varios propósitos: conseguir una evaluación más objetiva, establecer criterios comunes entre el profesorado y favorecer procesos de autoevaluación y coevaluación de los DFI sobre sus propias narrativas. También para los mentores escolares que desde la función de acompañamiento asesoran a los DFI en sus observaciones, intervenciones, análisis y reflexiones. Su utilidad puede situarse en tres fases que contribuyen al desarrollo de la *Visión Profesional* de los DFI. En una fase preactiva con la planificación y estructuración de la narrativa, en una fase activa durante la redacción como guía y en una fase postactiva de evaluación (Sherin, 2007).

En la elaboración de las tres primeras dimensiones se tuvieron en cuenta las dimensiones descritas por Ward y McCotter (2004) adaptándolas para que conecten con el plan de estudios del GEP-Dual. Se definió una cuarta dimensión de carácter formal: expresión escrita y uso de la bibliografía, vinculada directamente con la movilización de los marcos teóricos. Para la definición de las categorías se tuvo en cuenta la aportación de Domingo y Gómez (2014) y su rúbrica ATOM para la práctica reflexiva.

Un grupo de diez expertos evaluó la validez del contenido del instrumento. La valoración de la experticia se basó en criterios de experiencia, implicación y participación activa en el GEP-dual. Para el criterio de experiencia se consideró que debían ser profesionales que ejerzan el rol de tutor académico, mentor escolar u otros profesionales con una docencia universitaria superior a 5 años. Se pidió a los expertos que evaluaran la pertinencia y la univocidad en la comprensión de los enunciados, donde solo se aceptaron los ítems que tenían más de un .80 de acuerdo. Tras un proceso iterativo con

rondas sucesivas, la validez de contenido de la versión final del instrumento mediante la prueba V de Aiken resultó ser .83 (Salkind, 2016).

El SCAN tiene consistencia interna como nos indican los coeficientes obtenidos con el alpha de Cronbach, que son de .882 en el pretest y de .890 en el postest.

El instrumento (Tabla 2) sigue la estructura propuesta para la entrega de las narrativas y se compone de las siguientes 4 dimensiones:

- *Descripción*: presentación y contextualización de la situación educativa, el clima del aula, la actividad que se desarrolla, el diseño de la intervención, la metodología, los recursos y el desarrollo de la sesión. La contextualización facilita la comprensión de la situación educativa.
- *Comprensión*: reconstrucción y argumentación teórico-práctica. Cómo se explica, reflexiona y argumenta la intervención realizada movilizand o marcos teóricos y aportando evidencias sobre la práctica.
- *Proyección*: interpretación crítica sobre la propia práctica para extraer los elementos más relevantes como puntos fuertes y débiles. Se reflexiona sobre las decisiones tomadas, las competencias movilizadas y posibles alternativas para futuras intervenciones.
- *Aspectos formales*: se atiende a la corrección lingüística y a la citación y referenciación de los marcos teóricos utilizados en las narrativas.

Tabla 2.

Resumen de las dimensiones y categorías del SCAN.

Dimensión	Categoría	1	2	3	4	5
Descripción	Presentación/ Contextualización	1	2	3	4	5
Comprensión	Evidencias	1	2	3	4	5
	Argumentación	1	2	3	4	5
Proyección	Intervención Docente	1	2	3	4	5
	Competencias Docentes	1	2	3	4	5
	Oportunidades de Desarrollo	1	2	3	4	5
Aspectos Formales	Expresión Escrita	1	2	3	4	5
	Citación y Bibliografía	1	2	3	4	5

La evaluación de las narrativas considera en las distintas categorías 5 niveles de consecución. Los niveles 1, 3 y 5 están descritos textualmente. Los niveles 2 y 4 no presentan descripción, esto permite hacer una valoración intermedia, siguiendo la propuesta de Good et al. (2006) en su Instrumento de Observación de Clases.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

En esta investigación se han tomado los valores de los análisis de las narrativas. Con las tres cohortes se siguieron las siguientes fases (Figura 2) establecidas en el diseño de la actividad:

- Fase 0. El profesorado presenta al alumnado la actividad de redacción de las narrativas que realizarán durante 2º y 3r curso. Se facilita un guion orientativo con la misma estructura y orden de las dimensiones de SCAN. Las narrativas solicitadas, de temática abierta, deben explicar y analizar las situaciones educativas experimentadas en la escuela.  
En esta fase se realizan tres simulaciones de evaluación de narrativas realizadas por estudiantes de cursos anteriores, de las cuales se escogen intencionalmente referentes con evaluaciones altas y bajas. Así se proporcionan modelos para comprender y ensayar el uso de SCAN.
- Fase 1. Los estudiantes entregan la primera narrativa (pretest) que es evaluada mediante el SCAN. Se realiza una devolución de la evaluación mediante un seminario.
- Fase 2. Los estudiantes en distintas sesiones formativas a lo largo de 2º y 3r curso participan en debates, seminarios y presentaciones de docentes escolares con el fin de facilitar la integración entre la experiencia en el aula escolar con los marcos teóricos.
- Fase 3. Los estudiantes entregan la última narrativa (postest).

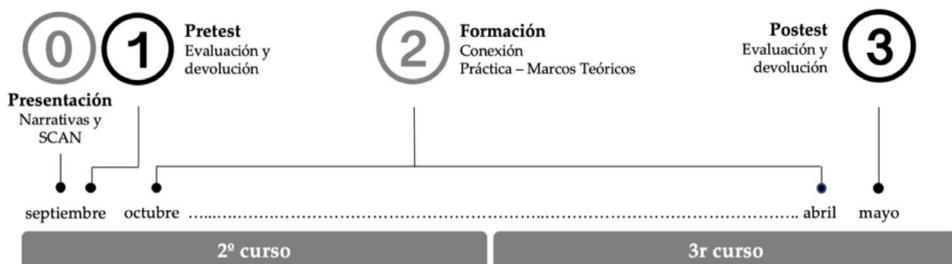


Figura 2. Fases del proceso de formación y recogida de datos.

## Resultados

Para ver la evolución de los DFI, se compararon sus resultados en el pretest y el postest. Además, se confrontaron los resultados de las cohortes para comprobar si el progreso fue similar o no. Al no presentar una distribución normal ( $D_{(150)} = .08$ ,  $p = .012$  para la puntuación del pretest y  $D_{(150)} = .10$ ,  $p < .001$  para el postest), los datos requieren pruebas no-paramétricas.

Primero, se analizaron las relaciones entre las categorías de evaluación a través de correlaciones *Spearman* (Tabla 3 y 4).

Tabla 3.

Matriz de correlaciones *Spearman* en el pretest de las categorías del SCAN.

	PC	EV	AR	ID	CD	OD	EE	CB
PC								
EV	.422*							
AR	.532*	.335*						
ID	.555*	.571*	.459*					
CD	.586*	.530*	.499*	.681*				
OD	.624*	.435*	.572*	.720*	.721*			
EE	.412*	.277*	.513*	.309*	.358*	.361*		
CB	.555*	.426*	.521*	.483*	.587*	.477*	.395*	

\*  $p < .05$

Tabla 4.

Matriz de correlaciones *Spearman* en el postest de las categorías del SCAN.

	PC	EV	AR	ID	CD	OD	EE	CB
PC								
EV	.507*							
AR	.548*	.326*						
ID	.587*	.622*	.408*					
CD	.502*	.482*	.517*	.530*				
OD	.678*	.565*	.531*	.638*	.689*			
EE	.496*	.128	.571*	.345*	.380*	.404*		
CB	.515*	.379*	.716*	.388*	.608*	.517*	.536*	

\*  $p < .05$

En la matriz de correlaciones destaca que cuando los estudiantes del GEP-dual mejoran en una categoría también lo hacen en las demás. Este progreso es consistente y se relaciona en todas las categorías del SCAN. Específicamente, se destacan las altas correlaciones entre *Oportunidades de Desarrollo* con *Intervención Docente*, *Competencias Docentes* y con *Presentación y Contextualización*. Se distingue también una correlación

moderada en el pretest, que evoluciona a alta en el postest, entre las categorías de *Argumentación y Citación y Bibliografía*.

En segundo lugar, se compararon los resultados del pretest y del postest para cada una de las categorías de SCAN, primero para cada una de las tres cohortes y segundo para toda la muestra. Los resultados se presentan en la Tabla 5, que incluye los estadísticos descriptivos, los resultados de las pruebas de Wilcoxon realizadas con este fin y los tamaños de efecto correspondientes.

A nivel general, las desviaciones estándar sugieren una ligera disminución en la variabilidad de los resultados de los DFI. Los resultados de las pruebas de Wilcoxon muestran que todas las cohortes obtuvieron puntuaciones más altas en el Postest que en el pretest con respecto a *Presentación y Contextualización, Evidencias, Argumentación, Intervención Docente, Competencias Docentes, Oportunidades de Desarrollo, Expresión Escrita y Citación y Bibliografía*. En otras palabras, los participantes mejoraron en todas las categorías del sistema SCAN. Además, considerando los grandes tamaños de efecto obtenidos, esta mejora tiene un significado práctico. El progreso hecho por los DFI es destacable en las categorías *Intervención Docente, Competencias Docentes y Oportunidades de Desarrollo*.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos y prueba Wilcoxon del pretest y postest por cohortes.

Categoría evaluación	Cohorte	Narrativa	Mediana	Media	DS	Prueba Wilcoxon	Tamaño efecto	
<b>Presentación Contextualización (PC)</b>	14-15	Pretest	3	3.06	.86	Z = 5.69	.77	
		Postest	4	4.04	.85	$p < .001$		
	15-16	Pretest	4	3.38	1.10	Z = 5.66	.75	
		Postest	5	4.53	.63	$p < .001$		
	16-17	Pretest	3	3.39	.95	Z = 4.05	.63	
		Postest	4	4.12	.93	$p < .001$		
	Total	Pretest	3	3.27	.98	Z = 8.89	.73	
		Postest	4	4.24	.83	$p < .001$		
	<b>Evidencias (EV)</b>	14-15	Pretest	3	2.87	1.32	Z = 5.33	.73
			Postest	5	4.28	1.02	$p < .001$	
15-16		Pretest	3	2.64	1.60	Z = 4.63	.62	
		Postest	5	4.11	1.36	$p < .001$		
16-17		Pretest	2	2.44	1.48	Z = 4.56	.71	
		Postest	4	3.76	1.32	$p < .001$		
Total		Pretest	3	2.67	1.47	Z = 8.33	.68	
		Postest	5	4.07	1.24	$p < .001$		

Categoría evaluación	Cohorte	Narrativa	Mediana	Media	DS	Prueba Wilcoxon	Tamaño efecto	
Argumentación (AR)	14-15	Pretest	3	2.91	.94	Z = 4.50	.61	
		Postest	4	3.56	.86	p < .001		
	15-16	Pretest	3	3.11	1.06	Z = 5.54	.75	
		Postest	4	4.00	.77	p < .001		
	16-17	Pretest	3	3.10	.97	Z = 4.13	.64	
		Postest	4	3.78	.85	p < .001		
	Total	Pretest	3	3.03	.98	Z = 8.21	.67	
		Postest	4	3.78	.84	p < .001		
	Intervención Docente (ID)	14-15	Pretest	3.50	3.44	.86	Z = 4.72	.64
			Postest	4	4.17	.84	p < .001	
15-16		Pretest	3	3.18	1.06	Z = 5.64	.76	
		Postest	5	4.35	.82	p < .001		
16-17		Pretest	3	3.00	1.00	Z = 4.84	.76	
		Postest	4	3.93	.85	p < .001		
Total		Pretest	3	3.23	.98	Z = 8.74	.71	
		Postest	4	4.17	.85	p < .001		
Competencias Docentes (CD)		14-15	Pretest	2	2.37	1.05	Z = 5.05	.69
			Postest	4	3.35	1.08	p < .001	
	15-16	Pretest	2	2.15	1.18	Z = 5.63	.76	
		Postest	4	3.65	1.25	p < .001		
	16-17	Pretest	2	2.12	1.08	Z = 4.55	.71	
		Postest	4	3.39	1.12	p < .001		
	Total	Pretest	2	2.22	1.10	Z = 8.76	.71	
		Postest	4	3.47	1.16	p < .001		
	Oportunidades de Desarrollo (OD)	14-15	Pretest	3	2.81	1.05	Z = 5.57	.76
			Postest	4	3.78	.95	p < .001	
15-16		Pretest	3	2.62	1.18	Z = 5.91	.80	
		Postest	4	3.95	1.18	p < .001		
16-17		Pretest	3	2.56	1.18	Z = 5.10	.80	
		Postest	4	3.76	.99	p < .001		
Total		Pretest	3	2.67	1.13	Z = 9.54	.78	
		Postest	4	3.83	1.05	p < .001		

Categoría evaluación	Cohorte	Narrativa	Mediana	Media	DS	Prueba Wilcoxon	Tamaño efecto
Expresión Escrita (EE)	14-15	Pretest	3	3.07	.93	Z = 4.64	.63
		Postest	4	3.59	.81	p < .001	
	15-16	Pretest	4	3.60	.96	Z = 4.19	.57
		Postest	4	4.25	.78	p < .001	
	16-17	Pretest	3	3.32	.93	Z = 3.62	.57
		Postest	4	3.93	.82	p < .001	
Total	Pretest	3	3.33	.96	Z = 7.12	.58	
	Postest	4	3.93	.84	p < .001		
Citación y Bibliografía (CB)	14-15	Pretest	3	2.65	.94	Z = 4.45	.60
		Postest	3	3.28	.94	p < .001	
	15-16	Pretest	3	2.69	1.15	Z = 5.03	.68
		Postest	4	3.73	1.25	p < .001	
	16-17	Pretest	3	2.93	1.19	Z = 2.94	.46
		Postest	4	3.49	1.17	p < .001	
Total	Pretest	3	2.74	1.09	Z = 7.27	.59	
	Postest	4	3.50	1.13	p < .001		
Puntuación total	14-15	Pretest	2.81	2.90	.76	Z = 6.40	.87
		Postest	3.81	3.75	.72	p < .001	
	15-16	Pretest	2.88	2.92	.85	Z = 6.46	.87
		Postest	4.38	4.07	.74	p < .001	
	16-17	Pretest	2.88	2.86	.83	Z = 5.59	.87
		Postest	3.88	3.77	.78	p < .001	
Total	Pretest	2.88	2.90	.81	Z = 10.63	.87	
	Postest	4	3.87	.76	p < .001		

Tercero, se compararon las cohortes usando la prueba Kruskal–Wallis. Los resultados indican un punto de partida similar de las tres cohortes, sin diferencias significativas en el pretest  $H_{(2)} = .19, p = .907$ . La evolución en las puntuaciones fue mayor en la cohorte 15-16. La prueba Kruskal–Wallis muestra una mejora de las puntuaciones de esta cohorte, con resultados significativamente más altos que los de la anterior, 14-15 ( $p = .29, r = .25$ ). No se identifican diferencias estadísticamente significativas entre las cohortes 14-15 y 16-17 ( $p = 1.000, r = .05$ ) y entre las cohortes 15-16 y 16-17 ( $p = .106, r = .21$ ).

Tabla 6.

Prueba de Kruskal-Wallis del pretest y postest.

	Categoría	Kruskal-Wallis	<i>p</i>		Categoría	Kruskal-Wallis	<i>p</i>
Pretest	PC	4.82	.090	Postest	PC	10.49	.005
	EV	1.92	.383		EV	4.57	.102
	AR	2.15	.341		AR	7.35	.025
	ID	5.28	.071		ID	6.89	.032
	CD	2.17	.338		CD	2.72	.256
	OD	1.02	.601		OD	2.53	.283
	EE	10.75	.005		EE	18.86	.000
	CB	2.18	.336		CB	7.83	.020

En el estudio los resultados indican que la cohorte 15-16 obtuvo mejores resultados que la cohorte 14-15 (Tabla 6). Con respecto a la categoría de *Expresión Escrita* con valores de  $p=.001$ ,  $r=.31$  en el pretest y  $p<.001$ ,  $r=.42$  en el postest. El mismo patrón se observa entre estas mismas cohortes en el postest, en la *Presentación y Contextualización* ( $p=.005$ ,  $r=.30$ ), en *Argumentación* ( $p=.020$ ,  $r=.26$ ) y en *Citación y Bibliografía* ( $p=.016$ ,  $r=.27$ ). Por otro lado, los estudiantes de la cohorte 16-17 obtuvieron mejores resultados que los de la cohorte 15-16 ( $p=.026$ ,  $r=.27$ ) en la categoría de *Intervención Docente* en el postest.

### Discusión y conclusiones

Con relación al primer objetivo principal que nos planteamos, SCAN ha alcanzado una validez de contenido elevada con la participación de expertos y, por otro lado, el pilotaje con el alumnado nos ha permitido constatar su consistencia interna. Consecuentemente, este estudio ha permitido construir y validar un instrumento ad hoc que proporciona una evaluación más objetiva de las narrativas.

Asimismo, consideramos que todo el proceso formativo cumple con el segundo objetivo de analizar la evolución en términos de eficiencia. Se constata la mejoría de los DFI gracias a SCAN, que los guía en el proceso de integración teórico-práctico. Consideramos que la mejora proviene del propio proceso formativo, en concreto, de los seminarios de integración y el seguimiento de las narrativas con un *feedback* constante en la tutorización (fase 1 y 2).

Así, el proceso formativo favorece el desarrollo de la *Visión Profesional* con una interpretación más comprensiva de las experiencias educativas (Stürmer, Könings & Seidel, 2014). SCAN permite identificar el cambio en las narrativas desde la descripción simple y la explicación influenciada por creencias personales hasta una argumentación que utiliza principios teóricos de forma contextualizada. La mejora puede deberse a la movilización de los marcos teóricos para interpretar la experiencia del aula, a la vez que la acción docente favorece la autocrítica. Las competencias docentes se sitúan en el centro del

análisis promoviendo replanteamientos metodológicos sobre la propia intervención docente y la explicitación de necesidades formativas para resolver una situación real.

La necesidad de instrumentar la evaluación queda resuelta con el SCAN, ya que forma parte de la tutorización, proporcionando información al tutor académico, al mentor escolar y al DFI (Clerici & Da Re, 2019). Además, esta información permite establecer el enfoque de la evaluación como un elemento formativo, mediante la autoevaluación, coevaluación entre iguales y heteroevaluación por parte del tutor académico y del mentor escolar (Good et al., 2006).

En primer lugar, la correlación entre categorías se evidencia tanto en el pretest como en el postest (Tabla 3 y 4). En la dimensión *Proyección*, destaca, una correlación elevada entre las categorías *Intervención Docente* y *Competencias Docentes* con la categoría *Oportunidades de Desarrollo*. Los DFI mejoran en la puntuación en *Oportunidades de Desarrollo* cuando argumentan con coherencia sus logros y plantean vías formativas para las necesidades de mejora de sus competencias profesionales. La formación entre el pretest y postest, con las narrativas y el SCAN, orienta esta mejora promoviendo el desarrollo de la identidad profesional y la apropiación de las competencias docentes (Correa-Molina, 2015). Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz (2016) consideran que las dinámicas continuadas de reflexión promueven “la detección de necesidades de formación, teniendo en cuenta las competencias profesionales necesarias para el desempeño de su trabajo” (p. 87).

De igual modo, la categoría *Oportunidad de Desarrollo* presenta una correlación generalmente elevada con la categoría *Presentación y Contextualización*. Las propuestas de mejora que los DFI redactan como *Oportunidades de Desarrollo* tienen coherencia en el contexto donde se deberían implementar y, por consiguiente, con la descripción del aula, de su diversidad y complejidad, de las relaciones interpersonales y de las actividades de la sesión analizada en la narrativa. Consideramos que esta correlación es elevada por la participación activa de los DFI en la vida escolar durante todo el plan de estudios.

La categoría *Argumentación* mantiene una correlación moderada en el pretest, que evoluciona a alta en el postest con la categoría *Citación y Bibliografía*. Se han descrito ampliamente las dificultades que los DFI muestran para comprender e integrar los marcos teóricos durante su formación (Brante, Holmqvist, Holmquist & Palla, 2015). Gracias a las sesiones de formación (fase 2) sobre revisión y lectura de textos los DFI mejoran de forma clara la argumentación sobre la práctica y la intención educativa, más allá de la opinión personal e ideas preestablecidas.

En segundo lugar, se observa en las puntuaciones globales en el pretest y el postest que existen diferencias estadísticamente significativas en las tres cohortes estudiadas. El tamaño del efecto es mayor en las tres primeras dimensiones que en la dimensión de *Aspectos formales*. Esto puede explicarse considerando que las primeras son más novedosas para los DFI y, además, el hecho de que tengan distintos mentores escolares puede producir cambios en su reflexión crítica sobre la práctica educativa. Mientras que la atención sobre la corrección lingüística y en la citación bibliográfica viene trabajándose a lo largo de toda su formación anterior y en este proceso todos reciben los mismos seminarios de integración.

Al comparar el pretest con el postest mediante la prueba Wilcoxon (Tabla 5), en el postest se observan mejores resultados tanto en la puntuación total, como en cada una de las categorías de análisis del SCAN. El tamaño del efecto es grande en las tres cohortes ya que todas participan en el mismo proceso formativo detallado anteriormente. Estas diferencias estadísticamente significativas permiten constatar el progreso de los DFI a lo largo de dos cursos, entre los dos puntos de control, en sus narrativas.

En tercer lugar, las diferencias en los resultados de las tres las cohortes, aunque el procedimiento formativo fue similar, pueden explicarse por otras variables contextuales. Distintos estudios han considerado anteriormente diferencias en la eficiencia de distintos grupos (Warning, 2004). En relación con la diferencia de resultados, podemos suponer como variables extrañas de nuestro estudio el rendimiento académico de los componentes de las cohortes, la formación previa, aspectos de motivación e implicación en la propia formación, las reacciones del mismo profesorado universitario en los seminarios de integración, entre otras. López-Martín y González-Villanueva (2018) destacan la figura del tutor académico ya que “es importante profundizar en cómo influye el perfil del tutor, su motivación, formación y forma de relacionarse en el entorno de la tutoría” (p. 384).

Una posible limitación del SCAN es cómo su uso condiciona la explicación y argumentación sobre la experiencia práctica. Así, el estudiante estructura la narrativa en base a las dimensiones y categorías establecidas. Los resultados obtenidos con su uso podrían responder a las expectativas de los formadores más que a una verdadera evolución de la capacidad reflexiva (Beauchamp, 2015). En este sentido, constatamos la necesidad de alimentar distintas perspectivas de análisis para promover la autoconfrontación y la objetividad.

Para dar continuidad al estudio sobre el dispositivo formativo será necesario establecer una investigación experimental en modalidad dual, con un grupo que no utilice la herramienta SCAN. Este nuevo diseño experimental podría arrojar luz sobre las aportaciones más específicas de este instrumento. Por otro lado, otra posibilidad es implementar un estudio experimental incluyendo un grupo control que no realice su formación en modalidad dual pero que sí utilice el SCAN. No se dispone de datos que permitan conocer cómo esta variable condiciona a los DFI con relación a su reflexividad y práctica profesional. Debe tenerse en cuenta que una formación dual de calidad, además de ofrecer una mayor experiencia profesional, garantiza la interacción de los aprendizajes de ambos escenarios.

## Referencias

- Alsina, Á., Ayllón, S., Colomer, J., Fernández-Peña, R., Fullana, J., Palliser, M., ... & Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, 63(3), 148-158. doi: 10.1016/j.tate.2016.12.015
- Álvarez-Santullano, M., & De Prada, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219. doi: 10.6018/rie.36.1.275651

- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Brante, G., Holmqvist, M., Holmquist, P., & Palla, M. (2015). Theorising teaching and learning: pre-service teachers' theoretical awareness of learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 102-118. doi: 10.1080/02619768.2014.902437
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. doi: 10.4000/educationdidactique.543
- Carandell, Z., Keim, L., & Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En O. Esteve, K. Melief, & A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-96). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Clerici, R., & Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56. doi: 10.6018/rie.37.1.32233
- Coiduras, J., Correa-Molina, E., Boudjaoui, M., & Curto, A. (2017). Formación dual en el grado de educación: claves organizativas y pedagógicas. *Revista Curriculum*, 30, 81-102. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6138>
- Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educación*, 51(2), 259-279. doi: 10.5565/rev/educar.712
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark-Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264. doi: 10.1177/0011000006287390
- Danielson, C. (2013). *The Framework For Teaching: evaluation instrument*. Princeton: The Danielson Group.
- Domingo, À. & Gómez, V. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fernández-Díaz, M. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Cruz, F. J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 85-101. doi: 10.13042/Bordon.2016.68206
- Ferrández-Berruoco, R., & Sánchez-Zarazaga, L. (2019). Las prácticas externas desde la perspectiva de las entidades colaboradoras. *RELIEVE*, 25(1), art. 5., 1-14. doi: 10.7203/relieve.25.1.13189
- Good, T. L., McCaslin, M., Tsang, H. Y., Zhang, J., Wiley, C. R. H., Bozack, A. R., & Hester, W. (2006). How well do 1st-year teachers teach does type of make a difference? *Journal of Teacher Education*, 57(4), 410-430. doi: 10.1177/0022487106291566
- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. doi: 10.7202/1056316ar
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. doi: 10.1016/j.stueduc.2019.100822
- Harrison, J. K., & Lee, R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 199-217. doi: 10.1080/02607476.2011.558285

- Korthagen, F. (2017). A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on situated learning. En D. J. Clandinin, & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 528–544). London: Sage Publications. doi: 10.4135/9781526402042.n30
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. (4 ed.) Paris: Éditions d'Organisation.
- Leroux, M., & Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante. En P. Chaubet, M. Leroux, C., Masson, C., Gervais, & A. Malo, (Eds), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 247-273). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- López-Martín, I., & 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: 10.6018/rie.36.2.291161
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F., & van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, & A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp.19-38). Barcelona: Octaedro.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46(2), 17-24. doi: 10.1016/j.tate.2014.10.006
- Podolskiy, A. (2019). On the Way of Developing a Holistic Explanatory Model of Positive Learning. En O. Zlatkin-Troitschanskaia, (Eds.), *Frontiers and Advances in Positive Learning in the Age of InformaTiOn (PLATO)* (pp. 269-276). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-26578-6\_19
- Salkind, N.J. (2016). *Exploring Research* (9 ed.). New Jersey: Pearson International Education.
- Sarceda-Gorgoso, M.C., & Rodicio-García, M. (2017). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-163. doi: 10.5209/RCED.52160
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-77. doi: 10.3102/0002831214531321
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. En R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stürmer, K., Könings, K.D., & Seidel, T. (2014). Factors within University-Based Teacher Education relating to preservice teachers' professional vision. *Vocations and Learning*, 8(1), 35-54. doi: 10.1007/s12186-014-9122-z
- van Es, E. A., Cashen, M., Barnhart, T., & Auger, A. (2017). Learning to notice mathematics instruction: Using video to develop preservice teachers' vision of ambitious pedagogy. *Cognition and Instruction*, 35(3), 165-187. doi: 10.1080/07370008.2017.1317125
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257. doi: 10.1016/j.tate.2004.02.004
- Warning, S. (2004). Performance Differences in German Higher Education: Empirical Analysis of Strategic Groups. *Review of Industrial Organization*, 24(4), 393-408. doi: 10.1023/B:REIO.0000037538.48594.2c

Watts, M., & Lawson, M. (2009). Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 609-616. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.019

Fecha de recepción: 19 de febrero de 2020.

Fecha de revisión: 9 de marzo de 2020.

Fecha de aceptación: 12 de junio de 2020.

## Apéndice

	1	2	3	4	5
<b>Descripción</b>					
<b>Presentación Contextualización (PC)</b>	No presenta el contexto de la actividad o se hace de forma muy incompleta. Sin información sobre la situación y el clima de aula, el diseño didáctico, los elementos del currículum y el desarrollo de la sesión.	Presenta el contexto, aunque de forma incompleta, la situación y el clima de aula, el alumnado, el diseño didáctico con algunos elementos del currículum y el desarrollo de la sesión.	Presenta el contexto de forma completa, facilitando la comprensión de la actuación con información relevante del alumnado, el clima de aula, el diseño didáctico, con los aspectos clave del currículum y el desarrollo de la sesión.		
<b>Comprensión</b>					
<b>Evidencias (EV)</b>	No documenta la intervención, o lo hace de forma insuficiente, con: recursos, planificaciones, producciones del alumnado, elaboración de materiales, informes de evaluación... o de otros elementos relevantes.	Documenta parcialmente la intervención con información relevante sobre: recursos, planificaciones, producciones del alumnado, elaboración de materiales, informes de evaluación... estableciendo una relación parcial entre la narrativa y las evidencias.	Documenta la situación vivida con información relevante sobre: recursos, planificaciones, producciones del alumnado, elaboración de materiales, informes de evaluación... estableciendo narrativamente una conexión consistente y pertinente.		
<b>Argumentación (AR)</b>	El discurso se sitúa en el sentido común, en percepciones o emociones, o en la mera descripción. Sin relación, o débil, con los marcos teóricos (sin autores). Se dan afirmaciones gratuitas, superfluas o se expresan prejuicios.	El discurso sobre la experiencia se apoya en marcos teóricos con conceptos, teorías y autores y/o en otras experiencias docentes. Las temáticas e interpretaciones son parcialmente pertinentes y relevantes.	Se confronta y explica la práctica con los marcos teóricos, movilizando conceptos, teorías y autores y/o con otras experiencias docentes de forma pertinente y relevante. Presenta nuevos puntos de vista.		
	1	2	3	4	5
<b>Proyección</b>					
<b>Intervención Docente (ID)</b>	Explica la actuación desde una posición general y alejada de la realidad. No se tratan los aspectos curriculares relevantes. No se analiza la adecuación de la intervención, ni las decisiones tomadas.	Destaca los elementos relevantes de la actividad docente (clima, conducción, ayudas...), las percepciones y las emociones vividas, la actividad del alumnado y del currículum. Identifica los aspectos a mejorar.	Destaca los elementos relevantes de la actividad docente (clima, conducción, ayudas...), las percepciones y las emociones vividas, la actividad del alumnado y del currículum. Identifica y hace propuestas de mejora concretas para actuaciones futuras.		

<b>Competencias Docentes (CD)</b>	No identifica: les competencias en juego, ni los recursos (internos/ externos) que la situación requiere movilizar.	Identifica: las competencias y/o los recursos movilizados (internos/ externos).	Identifica y manifiesta una visión crítica sobre las competencias y/o los recursos movilizados (internos/ externos) y aquellos que habría tenido que movilizar.
<b>Oportunidad de Desarrollo (OD)</b>	No realizan valoraciones sobre la propia actuación. No hay ninguna revisión autocrítica o es débil.	Valora de forma autocrítica la actuación profesional. Deduce aspectos a mejorar como profesional.	Argumenta, de forma coherente sus logros y las necesidades de cambio para la mejora profesional. Plantea objetivos y vías formativas para el desarrollo profesional.

	1	2	3	4	5
<b>Aspectos formales</b>					
<b>Expresión Escrita (EE)</b>	Sintaxis poco elaborada, con errores de construcción que dificultan la comprensión del discurso. Diversos errores ortográficos (más de 5). Lenguaje coloquial y poco preciso.		Sintaxis correcta con algún error ortográfico. El texto muestra conocimiento terminológico sobre los marcos teóricos, la docencia y la normativa.		La sintaxis y la terminología es elaborada y pertinente. Sin errores ortográficos. El texto muestra conocimiento terminológico sobre los marcos teóricos, la docencia y la normativa. Alta claridad discursiva al servicio de la temática y del discurso.
<b>Citación y Bibliografía (CB)</b>	No hay citación de autores, o no tiene relación con la temática tratada. La edición de la bibliografía es incorrecta, o no hay bibliografía o es inadecuada.		La citación y la bibliografía no son correctas en todos los casos.		La citación y la bibliografía son correctas y adecuadas, siguiendo de forma homogénea la normativa de citación (APA, ISO 690,...).

## **Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupar en adolescentes de escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile<sup>1</sup>**

**Intercultural sensitivity, school climate and intergroup contact in adolescents from municipal schools of the Metropolitan Region in Santiago de Chile**

Sònia Lahoz i Ubach\* y Cecilia Cordeu Cuccia\*\*

\*Instituto Nacional de Derechos Humanos (Chile)

\*\*Facultad de Psicología, Universidad San Sebastián (Chile)

### **Resumen**

*En este estudio se evaluó la sensibilidad intercultural, el clima escolar y contacto intergrupar de 1729 adolescentes de escuelas municipales de la comuna de Santiago, 74,4% de los cuales nacidos en Chile. Se realizó un estudio cuantitativo transversal, con cuestionarios autoadministrados, analizando luego los datos con *t* de Student, ANOVA y análisis regresión múltiple. Los resultados dan cuenta de que el alumnado presenta niveles aceptables de sensibilidad intercultural sin diferenciarse por edad. Las adolescentes y el alumnado extranjero presentan mayor sensibilidad intercultural que sus pares. Los resultados también indican que la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades, por sí sola, no favorece la sensibilidad intercultural. Es el clima escolar, a través del apoyo al pluralismo cultural en las escuelas, las interacciones positivas y negativas entre estudiantes, junto con el contacto intergrupar en forma de tareas conjuntas, las dimensiones que inciden en la sensibilidad intercultural, explicando un 23%*

---

**Correspondencia:** Sònia Lahoz i Ubach, [slahoz@indh.cl](mailto:slahoz@indh.cl), Instituto Nacional de Derechos Humanos Eliodoro Yáñez, 832. Providencia, Santiago, Región Metropolitana, Chile

<sup>1</sup> Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto FONDECYT de Postdoctorado N° 3170528 subvencionado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). La investigación ha sido patrocinada por el Instituto Nacional de Derechos Humanos y por la Universidad Central de Chile.

de su varianza. Los resultados son concordantes con estudios internacionales y suponen un insumo para el desarrollo de intervenciones en aulas multiculturales enfocadas a favorecer la comunicación intercultural entre estudiantes de distintas nacionalidades.

*Palabra clave:* Sensibilidad intercultural, migrantes, clima escolar, contacto intergrupal

### Abstract

*In this study, intercultural sensitivity, school climate and intergroup contact of 1729 adolescents from municipal schools in Santiago de Chile—74.4% were born in Chile—were assessed. A cross-sectional quantitative study was performed with self-administered questionnaires. Data were later analysed using Student's t-tests, ANOVA and multiple regression analyses. The results show that students display intercultural sensitivity with no difference by age. At the same time, female and foreign-born adolescents present more intercultural sensitivity than their peers. The findings also indicate that the mere presence of students from different nationalities does not favour intercultural sensitivity. School climate, through support to cultural pluralism at schools, positive and negative interactions among students, together with intercultural contact in the form of group work are the dimensions that affect intercultural sensitivity, explaining 23% of its variance. The results are in line with international studies and make a contribution to multicultural classrooms focused on intercultural communication between students of different nationalities.*

*Keywords:* Intercultural sensitivity, migrants, school climate, intergroup contact

### Introducción

En los últimos 30 años, Chile ha cobrado gran importancia en el sistema migratorio regional, convirtiéndose en un polo de recepción de migrantes, principalmente de Sudamérica y el Caribe, lo cual se ha traducido en que, entre 2015 y 2018 se haya cuadruplicado el número de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno. La Región Metropolitana (RM) es la que concentra casi el 60 % de estudiantes (Mineduc, 2018) y en especial, en el sistema público. Así, mientras en 2015 las escuelas básicas municipales de la RM concentraban el 2.73 % de estudiantes extranjeros, el porcentaje se elevó a 11.17% en 2018. Similarmente, en los liceos municipales el porcentaje pasó de 1.46% en 2015 a 7.63 % en 2018<sup>2</sup>. Ahora bien, al interior de la propia red pública también se dan procesos de mayor concentración: en 2017, en la RM 18 colegios concentraban el 75% del alumnado migrante (Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019). Este nuevo escenario multicultural en las aulas chilenas hace necesario el desarrollo de competencias que posibiliten o mejoren el diálogo entre el alumnado de diferentes culturas.

La competencia comunicativa intercultural supone un conjunto de habilidades que permiten comportarse apropiada y efectivamente en contextos sociales y culturales determinados, favoreciendo una comunicación suficientemente eficaz. Desde la perspectiva de Chen y Starosta (1996), la competencia comunicativa intercultural

<sup>2</sup> Porcentajes calculados en base a las estadísticas de la educación 205 y 2018 del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, República de Chile.

comprende habilidades tanto cognitivas, como afectivas y conductuales. La sensibilidad intercultural (SI) forma parte de la dimensión afectiva de la competencia intercultural y hace referencia a la capacidad de un individuo para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y la apreciación de las diferencias culturales que promueve una conducta apropiada y efectiva en la comunicación intercultural, antes, durante y después de la interacción con personas de otras culturas (Chen & Starosta, 1997). Estos autores han identificado que la sensibilidad intercultural sería el núcleo de la competencia intercultural —es decir, está precedida por la cognición intercultural y seguida por conductas interculturales—, lo que implica que al estudiar el componente afectivo (el de las emociones), se presume que existe conciencia intercultural, y que los resultados serán conductas interculturales. La importancia de estudiar la sensibilidad intercultural radica en que es susceptible de ser aprendida (Sanhueza, Cardona & Friz, 2012), con lo cual la escuela se constituye como un espacio idóneo para educarla (Schwarzenthal et al., 2019a).

Chen y Starosta (2000) señalaron, como competencias incluidas en la sensibilidad intercultural, el respeto por las diferencias culturales y la implicación, atención, confianza y grado de disfrute de la interacción con otras culturas.

La investigación que examina las relaciones entre el contacto intercultural en escuelas culturalmente diversas y la competencia intercultural es escasa (Schwarzenthal et al., 2019). Gran parte de los estudios que abordan ambos constructos lo hacen dentro de experiencias de programas de intercambio en el extranjero (Anderson, Lawton, Rexeisen & Hubbard, 2006; Straffon, 2003). Los estudios que se centran en aulas multiculturales, observan tanto una relación entre diversidad y aprendizaje intercultural o relaciones interculturales más positivas (Agirdag, Demanet, van Houtte, & van Avermaet, 2011; Schachner, Brenick, Noack, van de Vijver, & Heizmann, 2015) como ausencia de relación entre el nivel de diversidad en el aula y las actitudes intergrupales o el aprendizaje intercultural (Baysu, Phalet, & Brown, 2014; Denson & Chang, 2008; Schmid, Al Ramiah, & Hewstone, 2014; Schwarzenthal, Schachner, Van de Vijver & Juang, 2018). Ante esta divergencia, la literatura ha señalado la importancia de diferenciar entre las oportunidades de contacto (presencia de diversidad en el aula) y el contacto real, dando cuenta de que el mayor contacto intergrupal irá acompañado de actitudes intergrupales más positivas especialmente si ocurre bajo ciertas condiciones (Thijs & Verkuyten, 2011): los diferentes grupos comparten el mismo estatus y objetivos comunes, cooperan entre sí y el contacto es apoyado por una figura de autoridad (Allport, 1954; Levy & Killen, 2010; Pettigrew & Tropp, 2006). En este sentido, se ha observado que en las aulas en las que se promueve el contacto positivo y la cooperación entre estudiantes de diferentes nacionalidades, estos tienden a mostrar orientaciones más positivas hacia los integrantes de otros grupos (Schwarzenthal et al., 2018), más amistades interculturales (Schachner et al., 2015), y menos prejuicios (Molina & Wittig, 2006). Además, las relaciones entre los diferentes grupos en el aula también mejoran cuando se observan relaciones positivas entre el estudiantado y el cuerpo docente y profesores/as (Thijs & Verkuyten, 2014).

La promoción del contacto positivo y la cooperación es una dimensión clave de la mayoría de las conceptualizaciones del clima escolar (p. ej. Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Byrd, 2017), así como el apoyo por parte del profesorado

(Brand et al., 2003). El respeto a la diversidad con frecuencia se destaca como variable crítica de la dimensión social del clima escolar (Brand, et al., 2003; NSCC, 2012; Thapa et al., 2013), sin embargo su evaluación ha sido poco frecuente.. Considerando las aulas culturalmente diversas, el apoyo al pluralismo cultural pareciera ser cada vez más necesario. El pluralismo cultural se ha definido como la percepción que tienen las y los estudiantes del grado en que la diversidad cultural y la colaboración y la participación de las y los adolescentes pertenecientes a grupos de diferentes culturas son aspectos valorados y fomentados en la escuela (Brand et al., 2003). Los pocos estudios que incluyen esta dimensión en la evaluación del clima escolar han señalado que los/as estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, que perciben niveles más altos de apoyo al pluralismo cultural, muestran mayor adaptación socioemocional, expectativas y aspiraciones académicas más altas (Brand et al., 2003; Cristini, Scacchi, Perkins, Santinello, & Vieno, 2011; Le, Lai, & Wallen, 2009). Además, se ha observado que el clima multicultural o el apoyo para el pluralismo cultural se asocia positivamente a niveles más bajos de discriminación (Bellmore, Nishina, You, & Ma 2011; Thijs & Verkuyten, 2011) y la mejora las relaciones intergrupales (Juvonen, Nishina & Graham, 2006; Le, Lai & Wallen, 2009; Schwarzenhal et al., 2018).

## Método

### Objetivos

El estudio, a través de un diseño cuantitativo transversal, pretende analizar la SI de estudiantes de 7º y 8º de educación básica y de 1º a 4º de educación media de nacionalidad chilena, peruana, colombiana y venezolana, que asisten a escuelas y liceos municipales de la Región Metropolitana, examinando las diferencias por nacionalidad, diversidad en el aula, edad y sexo. Además, el estudio pretende identificar qué dimensiones del contacto intergrupales y del clima escolar son las que más predicen la SI del alumnado.

### Población y Muestra

Un total de 25 establecimientos participaron en la investigación, todos pertenecientes al sistema de educación pública de la Región Metropolitana de Santiago y con presencia de alumnado migrante. La muestra quedó conformada por 1729 adolescentes de 7º y 8º de educación básica (66.8%) y de 1º a 4º de educación media (33.2%) de los cuales el 53.1 % eran hombres y el 46.9 % mujeres, con edades comprendidas entre los 11 - 19 años ( $M = 14.13$ ;  $DE = 1.72$ ) (Tabla 1). La diversidad en el aula varió entre .00 y .74 ( $M = .40$ ;  $DE = .23$ ).

Tabla 1

*Variables demográficas de la muestra*

		Frecuencia	Porcentaje
Nacionales/no nacionales	Chile	1287	74.4
	Alumnos/as extranjeros/as	442	25.6
Procedencia del alumnado extranjero	Colombia	87	19.7
	Perú	199	45.0
	Venezuela	156	35.3
Años de residencia en Chile	1-3 años	205	62.9
	4-6 años	50	15.3
	6-10 años	38	11.7
	más de 10	33	10.1

### Medidas e instrumentos

Se midieron datos sociodemográficos del alumnado (sexo y nacionalidad, y, en el caso de extranjeros, tiempo de residencia en el país) así como variables propias del aula (diversidad relativa). Esta última tiene en cuenta tanto el número de diferentes grupos nacionales como la proporción relativa de cada grupo dentro de esa aula. Se calculó usando el índice de diversidad de Simpson (1949), el cual indica la probabilidad de que dos estudiantes cualesquiera, seleccionados/as aleatoriamente en un aula, sean de diferentes nacionalidades. Los valores posibles varían de 0 a 1.00, siendo los valores más cercanos a 1.00 los que indican mayor diversidad en el aula.

En cuanto a los instrumentos, se emplearon las siguientes escalas: la escala de Sensibilidad Intercultural (Intercultural Sensitivity Scales-ISS, de Chen y Starosta (2000)), para evaluar la SI, y la escala de clima escolar (Inventory of School Climate-Student ISC-S, de Brand et al. (2003)), para la dimensión social del clima escolar.

La ISS de Chen y Starosta (2000), evalúa el respeto por las diferencias culturales y la implicación, atención, confianza y grado de disfrute de la interacción con otras culturas. En este estudio se utilizó la versión de Vilà (2006).

El cuestionario se compone de 5 escalas, con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, variando desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*): Implicación en la interacción (Implicación), referida a la participación de las personas involucradas cuando se encuentran en entornos interculturales (7 ítems, p. ej.: *Trato de conocer más a mis compañeros/as de otros países antes de formarme una impresión sobre ellos*); Respeto ante las diferencias culturales (Respeto) (6 ítems p. ej.: 8. *Respeto los valores de mis compañeros/as de países diferentes*), sobre cómo los participantes se orientan o toleran la cultura y opinión de las personas pertenecientes a otras culturas; Confianza en la interacción (Confianza) (5 ítems, p. ej: *Creo que es muy difícil hablar con compañeros de otros países*), se refiere a si las personas se sienten cómodas y competentes en un entorno intercultural;

Grado en que se disfruta de la interacción (Disfrute) (3 ítems, p.ej.: *Me enojo fácilmente cuando converso con compañeros de otros países*) que aborda la reacción positiva o negativa de las y los participantes hacia la comunicación con personas de diferentes culturas y, finalmente, la Atención durante la interacción (Atención) (3 ítems, p. ej.: *Trato de obtener la mayor cantidad de información que puedo, cuando me relaciono con compañeros de otros países*), vinculado con el esfuerzo de los participantes para comprender lo que está sucediendo en la interacción intercultural. El cuestionario fue validado por Vilá (2006) en población adolescente en el contexto español confirmándose las mismas escalas que el cuestionario original. En el contexto chileno, el ISS ha sido utilizado por Morales, Sanhueza, Friz y Riquelme (2017), en población adulta, obteniendo una alta consistencia interna ( $\alpha = .91$ ) y confirmando, también, los cinco factores iniciales. Para el presente estudio, la fiabilidad de las escalas osciló entre .65 y .79.

Para evaluar las dimensiones sociales del clima escolar se utilizaron cuatro escalas del ISC-S (Brand et al., 2003): Apoyo del Profesorado (6 ítems, p.ej.: *Los profesores hacen todo lo posible para ayudar a los alumnos*), Interacciones Positivas entre Pares (5 ítems, p.ej.: *Los alumnos disfrutan trabajando juntos en proyectos o trabajos grupales en clases*), Interacciones Negativas entre Pares (5 ítems, p. ej. *En esta escuela, los alumnos son crueles entre ellos*), y Apoyo al Pluralismo Cultural (5 ítems, p. ej.: *Los alumnos de diferentes países son elegidos para participar en actividades escolares importantes*). El ISC-S fue desarrollado para medir el clima escolar de estudiantes de 2º grado de primaria. Los ítems de cada una de las escalas siguen un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, de 1 (*nunca*) a 5 (*a menudo*). Dado que dichas escalas no habían sido utilizadas con anterioridad en el contexto chileno, fueron traducidas a partir del método de traducción-retrotraducción y, posteriormente a la adaptación madurativa e idiomática de los ítems, se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) para determinar la validez y la estructura factorial de la dimensión social del clima escolar en un muestra de 1875 alumnos/as de diferentes nacionalidades (colombianos, chilenos, haitianos, peruanos y venezolanos). Los resultados del CFA proporcionaron un índice de ajuste suficiente (RMSEA= .04; CFI = .95, IFI = .95, NFI = .93, NNFI = .94). El coeficiente de fiabilidad de cada una de las escalas osciló entre .71 y .85.

Ambos cuestionarios fueron administrados a una muestra de 35 adolescentes entre 12 y 16 años, los cuales revisaron los ítems y realizaron una evaluación cualitativa, prestando atención a los principales problemas de comprensión de los ítems. Como resultado, los ítems que en el ISS hacía referencia a "otras culturas", se modificaron por "otros países".

Finalmente, para evaluar el contacto intercultural, el alumnado contestó tres preguntas de la Encuesta de contacto intergrupala (Crystal et al., 2008) que busca categorizar al alumnado según las diferentes nacionalidades que identifican en su aula; la cantidad de nacionalidades diferentes de los compañeros con los que realizan tareas en el aula y, la cantidad de nacionalidades de sus amistades en la escuela. Cada pregunta se redactó en relación con cada una de las diferentes nacionalidades del aula. Las respuestas a estos elementos variaron de 1 (*ninguno*) a 4 (*muchos*), y se sumaron y promediaron dentro de cada categoría para formar el contacto intergrupala de cada participante.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

El proceso de recogida de información se realizó entre los meses de marzo y diciembre de 2018. Este contempló el contacto con los directores de educación de las municipalidades de las comunas seleccionadas (aquellas que presentan mayor población migrante), solicitando su colaboración y, posteriormente, con la directiva de los colegios y liceos recomendados por los directores municipales, a quienes se les expuso el proyecto en sesiones informativas grupales e individuales. Con cada uno de los centros que confirmó su participación, se seleccionaron las aulas participantes, las fechas tentativas de administración de los cuestionarios y el procedimiento para facilitar y recoger la carta de consentimiento dirigida los apoderados. El proceso de administración de cuestionarios no comenzó hasta que el alumnado no hubiera estado en la escuela durante al menos 3 meses. En algunas oportunidades, dada la situación de tomas y marchas de los estudiantes, acontecidas en 2018, junto con niveles de ausentismo que no garantizaban la participación de más del 70 % del estudiantado, las fechas de administración fueron postergadas. La administración de cuestionarios se efectuó entre julio y diciembre.

El alumnado que formó parte de esta investigación participó de manera voluntaria y anónima. Tanto a apoderados como a adolescentes se les informó de que la respuesta a los cuestionarios sería utilizada con fines exclusivamente académico-científicos y que la información facilitada era de carácter totalmente confidencial. Las/los participantes respondieron los cuestionarios, una vez firmada la carta de asentamiento, individualmente, en sesiones de 30-45 minutos, en el aula, en presencia de la investigadora, quien además, en las aulas de educación básica, realizó una lectura en voz alta de cada ítem.

Además, este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Central de Chile.

El análisis de las propiedades psicométricas de la escala se realizó por medio del paquete estadístico SPSS (versión 25). En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de los descriptivos y de las diferencias en SI según el sexo y nacionalidad a través del estadístico *t* de Students y *F* de Fisher, y la *d* de Cohen para calcular el tamaño del efecto. Para observar la relación entre SI y la edad — debido al nivel de repitencia en las aulas, la SI se relacionó con la edad del alumnado y no con el curso al que asistían —, la diversidad en el aula y las escalas de la dimensión social del clima escolar, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Se realizó una regresión múltiple (método pasos sucesivos) con toda la muestra y comparando entre estudiantes de nacionalidad chilena y extranjera, a fin de observar qué dimensiones de la escala social del clima escolar y qué tipo de contacto intergrupal predecían a la SI.

## Resultados

### Diagnóstico de la Sensibilidad Intercultural del alumnado

Las medias obtenidas en la escala global y sus dimensiones, son significativamente superiores ( $p < .001$ ) a la puntuación teórica de indecisión: Implicación ( $M = 25.81$ ;  $DE = 5.25$ ;  $t = 35.47$ ), Respeto ( $M = 23.52$ ;  $DE = 4.20$ ;  $t = 50.50$ ), Confianza ( $M = 17.73$ ;  $DE =$

3.89;  $t = 27.48$ ), Disfrute ( $M = 11.77$ ;  $DE = 2.57$ ;  $t = 42.54$ ) y Atención ( $M = 10.28$ ;  $DE = 2.77$ ;  $t = 18.20$ ) y SI ( $M = 89.85$   $DE = 14.60$ ;  $t = 43.84$ ). La Figura 1 muestra las diferencias entre las medias obtenidas y las puntuaciones teóricas de indecisión y puntuaciones máximas teóricas.

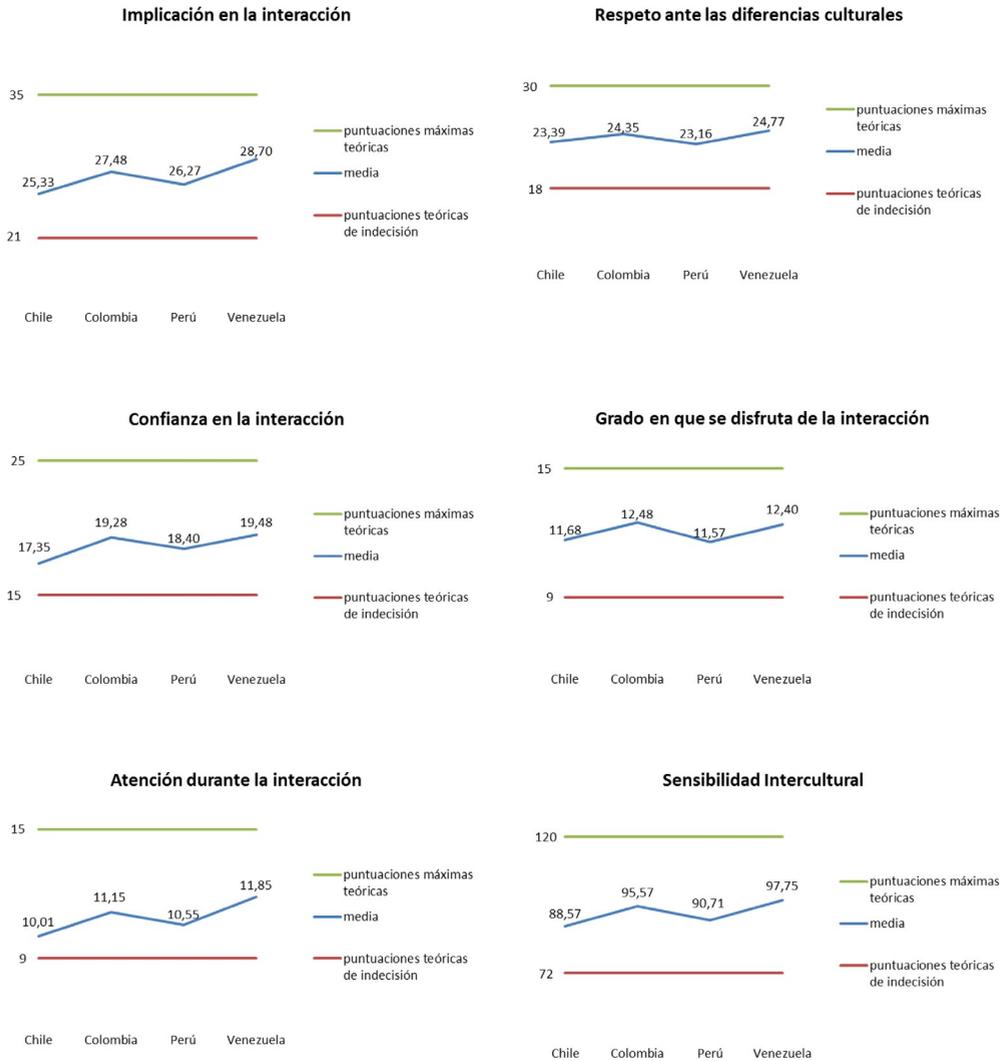


Figura 1. Puntuaciones teóricas de indecisión, máximas teóricas y medias de la muestra

Las mayores puntuaciones se obtuvieron en el Disfrute ( $M_{(0-10)} = 7.85$ ) seguido por el Respeto ( $M_{(0-10)} = 7.84$ ), y las menores en Confianza ( $M_{(0-10)} = 7.09$ ) y en Atención ( $M_{(0-10)} = 6.85$ ).

### Sensibilidad Intercultural según variables personales y de grupo-curso (edad, sexo, nacionalidad y diversidad relativa)

No se observaron relaciones significativas entre la SI del alumnado y la edad ( $r = .01$ ;  $p = .806$ ), ni con la diversidad relativa en el aula ( $r = .02$ ;  $p = .458$ ). En cuanto al sexo, las alumnas presentan significativamente una mayor SI respecto de los alumnos tanto en el total de la escala como en las subescalas, a excepción de en Confianza (Tabla 2).

Tabla 2

*Sensibilidad Intercultural según el sexo del alumnado*

	sexo	Media	DT	<i>t</i>	gl.	Sig. (bilateral)	<i>d</i> de Cohen
Implicación	hombre	25.06	5.22	-5.99	1495.000	.000	0.31
	mujer	26.68	5.18				
Respeto	hombre	23.07	4.31	-4.47	1467.60	.000	0.23
	mujer	24.04	4.02				
Confianza	hombre	17.58	4.01	-1.68	1516.95	.092	
	mujer	17.91	3.75				
Grado	hombre	11.57	2.67	-3.44	1549.69	.001	0.17
	mujer	12.01	2.43				
Atención	hombre	9.86	2.78	-6.53	1541.00	.000	0.33
	mujer	10.77	2.67				
Sensibilidad Intercultural	hombre	87.89	14.65	-5.15	1276.00	.000	0.29
	mujer	92.06	14.23				

El alumnado extranjero presenta significativamente mayor SI, tanto para la escala general como para sus dimensiones (Tabla 3), indistintamente de los años de estadía en Chile, que no mostraron relación con la SI ( $r = -.10$ ;  $p = .112$ ).

Tabla 3

*Sensibilidad Intercultural según nacionalidad chilena o extranjera*

	Nacionalidad	Media	DT	<i>t</i>	gl.	Sig. (bilateral)	<i>d</i> de Cohen
Implicación	chilena	25.33	5.26	-6.35	1501.00	.000	0.39
	extranjera	27.33	4.93				
Respeto	chilena	23.39	4.23	-2.20	1476.00	.028	0.13
	extranjera	23.95	4.08				

	Nacionalidad	Media	DT	t	gl.	Sig. (bilateral)	d de Cohen
Confianza	chilena	17.35	3.87	-6.95	1524.00	.000	0.42
	extranjera	18.94	3.68				
Disfrute	chilena	11.68	2.57	-2.33	1556.00	.020	0.14
	extranjera	12.04	2.56				
Atención	chilena	10.01	2.75	-6.85	1547.00	.000	0.41
	extranjera	11.12	2.64				
Sensibilidad Intercultural	chilena	88.57	14.65	-5.80	1281.00	.000	0.38
	extranjera	94.10	13.54				

### Contacto intercultural en el aula

Para su análisis, se conformaron tres categorías —de una cultura, dos culturas o más de dos culturas— para cada dimensión según la diversidad cultural entre compañeros del aula, nacionalidad de compañeros con los que realizaban tareas y amistades del alumnado.

*Compañeros/as de distintas culturas.* El alumnado que identifica más de dos culturas distintas entre sus compañeros/as, obtiene puntuaciones más elevadas que el alumnado que identifica dos culturas o una única cultura, en las dimensiones de Implicación ( $F[2, 1179] = 5.78; p = .003; d$  de Cohen = .25), Confianza ( $F[2, 1192] = 6.93; p = .001; d$  de Cohen = .27), y Atención ( $F[2, 1211] = 4.38; p = .013; d$  de Cohen = .22).

*Tareas con compañeros/as de distintas culturas.* El alumnado que identifica dos y más de dos culturas distintas entre aquellos con los que realiza tareas en el aula obtiene puntuaciones más elevadas que el alumnado que identifica una única cultura, en SI global ( $F[2, 874] = 15.32; p = .000; d$  de Cohen = .45), y todas sus dimensiones, a excepción del Disfrute ( $F[2, 1048] = 1.60; p = .203$ ): Implicación ( $F[2, 1015] = 14.94; p = .000; d$  de Cohen = .41), Respeto ( $F[2, 1002] = 4.57; p = .011; d$  de Cohen = .23), Confianza ( $F[2, 1028] = 14.00; p = .000; d$  de Cohen = .38), y Atención ( $F[2, 1043] = 4.38; p = .013; d$  de Cohen = .36).

*Amistades con compañeros/as de distintas culturas.* Los/las alumnos/as que identifican tener amigos/as en el centro escolar de dos y más de dos culturas presentan también mayores puntuaciones en SI global ( $F[2, 961] = 12.45; p = .000; d$  de Cohen = .37), y todas sus dimensiones a excepción del Disfrute ( $F[2, 1154] = .31; p = .731$ ): Implicación ( $F[2, 1118] = 18.86; p = .000; d$  de Cohen = .41), Respeto ( $F[2, 1102] = 4.94; p = .007; d$  de Cohen = .22), Confianza ( $F[2, 1130] = 17.15; p = .000; d$  de Cohen = .40), y Atención ( $F[2, 1144] = 15.41; p = .000; d$  de Cohen = .38).

### Dimensión social del Clima Escolar y Sensibilidad intercultural

Tanto en alumnado chileno como extranjero se observan correlaciones positivas medias entre el Apoyo al Pluralismo Cultural e Interacciones Positivas entre Compañeros y la escala global de SI (Tabla 4). En el alumnado chileno, las mismas dimensiones del

clima se asocian con Implicación, Confianza y Atención. Las interacciones Positivas se relacionan, además, con Atención, mientras que el Apoyo del Profesorado se relaciona con Implicación y Confianza (correlaciones medias;  $p < .001$ ).

En el caso del alumnado extranjero, las correlaciones medias positivas se observan entre Apoyo al Pluralismo Cultural y el Respeto y la Confianza en la interacción, y las Interacciones Positivas y todas las dimensiones de la SI a excepción de Atención.

Tabla 4

Correlaciones entre la dimensión social del Clima Escolar y Sensibilidad intercultural, según nacionalidad chilena o extranjera

		Sensibilidad Cultural	Implicación	Respeto	Confianza	Disfrute	Atención
chilena	Apoyo al Pluralismo Cultural	.40**	.42**	.24**	.36**	.11**	.35**
	Interacciones Negativas	.33**	.18**	.33**	.10**	.29**	
	Interacciones Positivas	-.08*	-.09**	-.06	-.22**	.04	
		.40**	.41**	.21**	.40**	.11**	.36**
extranjera	Apoyo al Pluralismo Cultural	.33**	.27**	.31**	.31**	.26**	.23**
	Interacciones Negativas	.21**	.19**	.21**	.15**	.21**	
	Interacciones Positivas	-.13*	-.17**	-.15**	-.20**	.02	
		.41**	.31**	.31**	.40**	.30**	.26**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

## Variabes predictoras de la Sensibilidad Intercultural

Finalmente, se realizaron análisis de regresión múltiple, con toda la muestra y con las submuestras por separado, para analizar la capacidad predictiva de las dimensiones sociales del clima escolar y las diferentes clases de contacto intergrupar en relación a la SI.

Como se observa en la Tabla 5, tomada la muestra en su conjunto se observa que son significativas las dimensiones Interacciones Positivas entre Compañeros/as ( $\beta = .28$ ,  $t = 8.25$ ,  $p < .001$ ), seguida del Apoyo al Pluralismo Cultural ( $\beta = .26$ ,  $t = 7.40$ ,  $p < .001$ ), las Interacciones Negativas entre Compañeros/as ( $\beta = -.11$ ,  $t = -3.57$ ,  $p < .001$ ) y, finalmente, la realización de tareas con compañeros de otras nacionalidades ( $\beta = .07$ ,  $t = 2.38$ ,  $p < .05$ ). Estas dimensiones, en conjunto, explican el 23% de la varianza total de la SI. Atendiendo a la cantidad de varianza explicada por cada dimensión, se observa que la Interacciones Positivas entre Compañeros/as, la primera en entrar, explica el

18 % del total, siendo significativa pero escasa la aportación de las tres dimensiones restantes (entre un 5.10% y un .50 %).

Cuando se analiza la muestra separando por chilenos y extranjeros, la dimensión Realización de tareas ya no aparece. Para los/as chilenos/as las dimensiones Apoyo al Pluralismo Cultural ( $\beta = .28, t = 7.19, p < .001$ ), seguida por Interacciones Positivas entre Compañeros/as ( $\beta = .26, t = 6.51, p < .05$ ), y de las Interacciones Negativas entre Compañeros/as ( $\beta = -.11, t = -3.14, p < .001$ ), explican el 22% de la varianza total de la SI. Para los/as extranjeros/as las dimensiones Apoyo al Pluralismo Cultural ( $\beta = .18, t = 2.39, p < .05$ ), seguida por Interacciones Positivas entre Compañeros/as ( $\beta = .32, t = 4.25, p < .001$ ), explican el 18% de la varianza total de SI.

Tabla 5

Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos), Sensibilidad Intercultural

Muestra total								
R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error estándar	F	Dimensiones Predictoras	$\beta$	t	Sign.
.49	.24	.23	12.78	67.33**	Interacciones Positivas entre Compañeros/as	.27	7.72	.000
					Apoyo al Pluralismo Cultural	.25	7.16	.000
					Interacciones Negativas entre Compañeros/as	-.10	-3.31	.001
					Realización de tareas	.08	2.67	.008
Chilenos/as								
.47	.25	.22	12.93	65.52**	Apoyo al Pluralismo Cultural	.28	7.19	.000
					Interacciones Positivas entre Compañeros/as	.26	6.51	.000
					Interacciones Negativas entre Compañeros/as	-.11	-3.14	.002
Extranjeros/as								
.43	.19	.18	12.26	22.31**	Apoyo al Pluralismo Cultural	.18	2.39	.018
					Interacciones positivas entre compañeros/as	.32	4.25	.000

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

## **Discusión y Conclusiones**

Las relaciones armoniosas entre grupos culturalmente diversos, dentro de los centros escolares, es un desafío permanente tanto para las ciencias sociales y las políticas públicas, como para las comunidades educativas, el cual implica identificar formas de mejorar la comunicación intercultural entre los grupos. El aumento de la diversidad cultural en las escuelas exige analizar las habilidades que pone en marcha el alumnado de diferentes culturas en su interacción, así como determinar aquellas variables que favorecerían el incremento de la SI.

En este estudio, el alumnado, tanto chileno como extranjero, presentó puntuaciones en SI superiores a la media teórica. Las dimensiones que obtuvieron mayores puntuaciones fueron el Respeto y el Disfrute de la interacción. En cuanto a las dimensiones que obtuvieron los valores más inferiores fueron las vinculadas a la seguridad en uno mismo al momento de la interacción con los otros (Confianza) y al cuidado y la delicadeza en la interacción (Atención). Estos datos coinciden con los hallados por Vilà (2006), por lo que parece que estas dimensiones deberían ser el foco de los programas de desarrollo de habilidades de SI, considerando trabajar en el fortalecimiento de la autoestima de niños(as) y jóvenes en torno a los recursos con los que cuentan para interactuar en un aula multicultural, así como en las habilidades que requieren para que la interacción sea efectiva y enriquecedora.

Coincidiendo con estudios internacionales (González & Ramírez, 2016; Micó-Cebrián et al., 2019; Sanhueza et al., 2012; Vilà, 2006), el alumnado extranjero ha obtenido mayor puntuación en SI que sus pares nacionales, lo cual se manifestaría en una mayor habilidad para manejarse en ambientes interculturales y una mayor predisposición a relacionarse con compañeros de otras nacionalidades. Lo anterior podría explicarse, siguiendo la línea de Sanhueza, Cardona, et al. (2012) por el proceso de adaptación que desarrolla el alumnado migrante, el cual podría determinar las actitudes positivas hacia culturas diferentes de la propia.

A su vez, y nuevamente en línea con estudios internacionales (Holm, Nokelainen & Tirri, 2009; Micó-Cebrián & Cava, 2014; Ruiz-Bernardo, 2012a; Sanhueza y Cardona, 2010; Vilà, 2006), las alumnas presentan mayor SI que sus pares masculinos, lo cual se ha argumentado en base a la socialización diferencial de hombres y mujeres, que implicaría un mayor grado de empatía (Holm, et al., 2009). Sería importante estudiar estas diferencias, con mayor detenimiento, en próximas investigaciones.

Parece relevante la confirmación de los resultados de estudios internacionales que señalan que la diversidad cultural en las aulas no es suficiente para promover la SI (Baysu et al., 2014; Schwarzenenthal et al., 2018). En este sentido es importante examinar la presencia de diversidad en relación con otros aspectos del entorno escolar que pueden influir en cómo el alumnado responde a ella dentro del aula. En nuestro estudio estos factores tienen que ver con la promoción de interacciones positivas entre estudiantes de diferentes nacionalidades pero, sobre todo, con el clima escolar en el aula. En cuanto a las interacciones, la literatura ha demostrado que los adolescentes que reportan contacto intergrupal en forma de amistad, valoran más negativamente las situaciones de exclusión que aquellos sin amistades intergrupales (Crystal et al., 2008; Ruck, Park, Killen, & Crystal, 2011).

Un resultado importante de esta investigación, a la hora de planificar estrategias de intervención, se refiere al efecto del Apoyo al Pluralismo Cultural, y la promoción de interacciones positivas entre compañeros es la influencia del clima escolar sobre la SI, tanto en estudiantes de origen extranjero como nacional, lo que sugiere que tratar la diversidad cultural de manera constructiva es beneficioso para todo el alumnado. En términos generales, estos resultados indican la importancia de que el profesorado diseñe actividades que permitan aprender sobre las diferentes culturas, promocionen las relaciones positivas entre alumnos/as de países diferentes, permitan participar a todos/as independientemente de su nacionalidad o impliquen trabajar con compañeros/as de otras nacionalidades. Pero, además, los resultados apuntan a dos cuestiones destacables. La primera, relacionada con que, si bien es habitual creer que solo el profesorado que trabaja en escuelas con población migrante debe desarrollar competencias interculturales, es esencial que todos los docentes, independientemente de si trabajan o no en aulas multiculturales, preparen al alumnado para convertirse en ciudadanos competentes en una sociedad multicultural, diversa e inclusiva (Essomba, 2006). La segunda radica en la importancia de incluir el apoyo al pluralismo cultural dentro de la evaluación del clima escolar en las escuelas multiculturales y en la generación de estrategias para mejorar el clima escolar en el aula. Los pocos estudios que lo han evaluado, a nivel internacional, han relacionado positivamente el apoyo al pluralismo con una mejor adaptación socioemocional, expectativas y aspiraciones académicas más altas en alumnado migrante (Cristini et al., 2011), niveles más bajos de discriminación (Bellmore, Nishina, You & Ma 2011) y mejores relaciones intergrupales (Schwarzenthal et al., 2018).

Además de lo anterior, es fundamental que el trabajo de mediación que el profesorado realiza en la interacción comunicativa entre estudiantes sea efectivo y sensible a las experiencias de discriminación y procesos de adaptación que viven los niños y niñas extranjeros insertos en las escuelas municipales del país (Morales et al, 2017) por lo que se requiere incrementar la sensibilidad intercultural en el profesorado. En el estudio de Morales et. al (2017) dio cuenta de la necesidad de integrar el tema de la diversidad cultural en los currículos de capacitación de futuros docentes, a través del diseño y la implementación de programas para el desarrollo de la comunicación intercultural. Se hace necesario que las políticas y proyectos educativos, además de plantear principios generales y valóricos, entreguen buenas prácticas e incentiven, a través de la formación del profesorado, metodologías que permitan implementar el fortalecimiento de una comunicación intercultural efectiva en el aula (Sanhueza, Paukner et al, 2012).

Para finalizar, debemos señalar las limitaciones de este estudio, las cuales tienen que ver con que la muestra no fue representativa y se centró en colegios municipales de la ciudad de Santiago, por lo que sería recomendable que estudios posteriores pudieran ampliarla a otro tipo de colegios (particulares o subvencionados) y a otras regiones o áreas (p. ej. rurales), para así evaluar posibles diferencias. A su vez, serían necesario realizar estudios de corte longitudinal, que permitieran observar cómo la SI varía en el desarrollo de niños/as, y adolescentes, permitiendo, de este modo, desarrollar actividades para su promoción adaptadas a las distintas edades.

A pesar de las limitaciones señaladas, los resultados del estudio significan un importante insumo para el desarrollo de programas de intervención que desarrollen la Sensibilidad Intercultural en el alumnado, apoyados por una comunidad educativa que valore el pluralismo cultural.

### Referencias

- Agirdag, O., Demanet, J., van Houtte, M., y van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 465-473. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.09.009
- Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. y Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.10.004
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23, 93-104. doi: 10.1027/1016-9040/a000308
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2014). Relative group size and minority school success: The role of intergroup friendship and discrimination experiences. *British Journal of Social Psychology*, 53(2), 328-349.. doi:10.1111/bjso.12035
- Bellmore, A., Nishina, A., You, J., y Ma, T. (2012). School context protective factors against peer ethnic discrimination across the high school years. *American Journal of Community Psychology*, 49, 98-111. doi: 10.1007/s10464-011-9443-0
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2019) Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 29(1) Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384556936002/html/index.html>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of educational psychology*, 95(3), 570. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.570
- Byrd, C. (2017). The complexity of school racial climate: Reliability and validity of a new measure for secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 700-721. doi: 10.1111/bjep.12179
- Chen, G., y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383. doi: 10.1080/23808985.1996.11678935
- Chen, G., y Starosta, W. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen G., y Starosta W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Christ, O., Schmid, K., Lolliot, S., Swart, H., Stolle, D., Tausch, N., y Hewstone, M. (2014). Contextual effect of positive intergroup contact on outgroup prejudice. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111, 3996-4000. doi: 10.1073/pnas.13209 01111
- Cristini, F., Scacchi, L., Perkins, D. D., Santinello, M., & Vieno, A. (2011). The influence of discrimination on immigrant adolescents' depressive symptoms: What buf-

- fers its detrimental effects?. *Psychosocial Intervention*, 20(3), 243-253. doi: 10.5093/in2011v20n3a2
- Crystal, D., Killen, M., y Ruck, M. (2008). It's who you know that counts: Intergroup contact and judgments about race-based exclusion. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 51-70. doi: 10.1348/026151007X198910
- Denson, N., y Chang, M. (2008). Racial diversity matters: The impact of diversity-related student engagement and institutional context. *American Educational Research Journal*, 46, 322-353. doi: 10.3102/0002831208323278
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., y Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72, 330-366. doi: 10.17763/haer.72.3.01151786u134n051
- Holm, K., Nokelainen, P., y Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187-200. doi: 10.1080/13598130903358543
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes? En Aninat, E. y Vergara, R. (Eds.) *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. (pp 148-186). Chile: Fondo de Cultura Económica.
- [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20191119/20191119093613/librocep\\_inmigracion.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20191119/20191119093613/librocep_inmigracion.pdf)
- Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17, 393-400. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01718.x
- Le, T., Lai, M., y Wallen, J. (2009). Multiculturalism and subjective happiness as mediated by cultural and relational variables. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15, 303.
- Levy, S., y Killen, M. (Eds.). (2008). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford University Press.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Lanzamiento de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, 2018-2022. Última visita 31 de agosto de 2019. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2018/05/PRESENTACION\\_FINAL\\_POLITICA\\_EXTRANJEROS-1.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2018/05/PRESENTACION_FINAL_POLITICA_EXTRANJEROS-1.pdf)
- Micó-Cebrián, P. y Cava, M. (2014) Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367. doi: 10.1080/02/02103702.2014.918819
- Micó-Cebrián, P., Cava, M., y Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 39-57. doi: 10.5565/rev/educar.965
- Molina, L., y Wittig, M. (2006). Relative importance of contact conditions in explaining prejudice reduction in a classroom context: Separate and equal? *Journal of Social Issues*, 62, 489-509. doi: 10.1111/j.1540-4560.2006.00470.x
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M., y Riquelme, P. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(1), 71-77. doi: <https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.173>

- Ruck, M., Park, H., Killen, M., y Crystal, D. (2011) Intergroup contact and evaluations of race-based exclusion in urban minority children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(6). doi: 10.1007/s10964-010-9600-z
- Ruiz-Bernardo, P. (2018). Los espacios y la frecuencia de contacto con la diversidad cultural como factores de desarrollo de la sensibilidad intercultural. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (76), 187-213. doi 10.7203/relieve.18.2.1987
- Sanhueza, S., y Cardona, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94391>
- Sanhueza, S., Cardona, C., y Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles educativos*, 34(136), 8-22. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31754
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M. (2012) Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicancias para la práctica educativa. *Folios*, 36. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a08.pdf>
- Schachner, M., Brenick, A., Noack, P., Van de Vijver, F., y Heizmann, B. (2015). Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1-12. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.02.003
- Schachner, M., Noack, P., van de Vijver, F., y Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175-1191. doi: 10.1111/cdev.12536
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, A. J. R., y Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24, 260-271. doi: 10.1037/cdp0000173
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., y van de Vijver, F. (2019). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*. doi: 10.1002/ejsp.2617
- Simpson, E. H. (1949). Measurement of diversity. *Nature*, 163(4148), 688-688. doi: 10.1038/163688a0
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00035-X.
- Thijs, J., y Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1-21. doi: 10.1111/bjep.12032
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 353-372. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96891>

Fecha de recepción: 23 de febrero de 2020.

Fecha de revisión: 10 de marzo de 2020.

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2020.



Fandiño Parra, Y.J., Muñoz Barriga, A., López Díaz, R.A. y Galindo Cuesta, J.A. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 149-167.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.416271>

## **Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America**

### **Formación docente y pensamiento crítico: sistematización de perspectivas teóricas y experiencias formativas en Latinoamérica**

Yamith José Fandiño Parra, Andrea Muñoz Barriga, Rodolfo Alberto López Díaz y Jairo Alberto Galindo Cuesta

\*Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Salle.

#### **Resumen**

*Dentro del marco teórico de la formación del profesorado y el pensamiento crítico, este trabajo de sistematización de experiencias formativas buscó rastrear tendencias e identificar perspectivas en Latinoamérica a través de la recolección de datos mediante dos etapas: revisión documental y análisis de una encuesta cualitativa en línea. Los resultados sugirieron que el enfoque cognitivo predominó en la conceptualización del pensamiento crítico, asumiéndolo como un proceso de adquisición y desarrollo de habilidades mentales a trabajar mediante una formación con enfoque crítico en la lectura y la escritura. No obstante, se observó una ausencia de propuestas que abordaran asuntos actitudinales, motivacionales y emocionales.*

*Palabras clave:* formación del profesorado; pensamiento crítico; experiencias formativas; educación superior.

---

**Correspondencia:** Andrea Muñoz Barriga, [andreamunozbarriga@gmail.com](mailto:andreamunozbarriga@gmail.com), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

## Abstract

*Within the theoretical framework of teacher education and critical thinking, this work of systematization of educational experiences sought to track trends and identify perspectives in Latin America by collecting data through two different stages: a documentary review and the analysis of a qualitative online survey. The results suggested that the cognitive approach prevailed in the conceptualization of critical thinking, confirming that it is a process of acquisition and development of mental abilities, which could be developed through critical training in reading and writing. However, there was an absence of proposals that addressed attitudinal, motivational, and emotional issues.*

*Keywords:* teacher education; critical thinking, formative experiences; higher education.

## Introduction

Currently, there is a growing interest in doing research projects that qualify the education of both pre-service and in-service teachers. This interest has been driven by policies and diagnoses that place teacher education at the center of strategies and reforms aimed at improving and transforming educational systems (UNESCO, 2015; Fundación Compartir, 2014; OEI, 2013). At present, these new educational proposals regard teachers no longer as objects of change, but as subjects of change. In this regard, Torres (2000) states, “in order to change education, it is necessary to work with teachers, not against them or behind their backs, assuming them not only as agents of reform but as allies and as subjects of change” (p. 1).

Unfortunately, Vieira and Moreira (2008) argue that institutions such as ministries and faculties of education, still view teacher education as a way to show teachers procedures on what and how to do things (technical instruction) instead of providing them with tools and spaces to design their educational agendas and intervene decisively in their educational contexts (reflective research). It is important, then, to develop projects that legitimize teacher education as an educational and institutional perspective that favors critical reflection and research skills aimed at allowing teachers to develop comprehension and analysis as the basis for continuous improvement throughout their professional lives (Hargreaves, 1999).

On the other hand, the literature points out the importance of working with critical thinking, since it is seen as an important dimension of human development. This dimension covers the intellectual processes of conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information actively and skillfully. When processed critically through observation, reasoning and reflection, this information serves as a rational guide for action and belief (Scriven & Paul, 2015).

That said, the relationship between teacher education and critical thinking appears to be indisputable since teachers are the first social actors expected to acquire and develop this type of thinking, which should inform their acting and speaking. This way, they can design and implement reflective and creative activities to infuse it into their students. From this perspective, Miranda (2003) states that the education of teachers in critical thinking enables them to: not only face their profession in a better way, but also make it easier for them to adapt to the changes that could occur in a work environment. Besides, critical

thinking gives teachers a dynamic and predictive capacity that allows them to anticipate difficulties and problems as well as to organize strategies logically to solve them (p. 40).

Within this context, this paper reports on the findings of a research project carried out by a group of teacher educators at La Salle University. This project sought to systematize the nature and scope of educational experiences that teachers in Latin America have had when working with teacher education and critical thinking. In this sense, this study contributes to recognize patterns and trends present in some published academic sources and reconstruct perspectives and strategies used in classroom practices.

## **Teacher education**

Teacher education accounts for both undergraduate and postgraduate programs that mark a continuous process of formal and non-formal experiences, aimed at the professional preparation of teachers (UNESCO, 1990). In this regard, Villegas-Reimers (2002) defines teacher education as a long-term process that includes eventualities and experiences programmed to foster growth and development in the profession. For Cochran-Smith and Zeichner (2009), teacher education takes place in communities and institutions, in which the components and structures of the programs interact, both with the experiences and skills teachers have and with the policies and conditions that governments impose.

Despite its conceptual richness, teacher education is experiencing a challenging moment, both in terms of initial teacher preparation and in terms of qualification of practicing teachers. Moreover, Rosemberg (2011) argues that there is a need to promote new and better educational processes because of the rapid changes in the world and the speed of knowledge production. These educational processes must transform traditional practices based on conceiving teachers as simple technicians that reiterate knowledge elaborated by others. Instead, these educational endeavors should redefine the role of teachers, "legitimizing and guaranteeing their place as active agents, producers of values and contents" (Rosemberg, 2011, p. 3).

From a critical approach, teacher education should be based primarily on trust in teachers, in the institutions where they work and in the educational communities in which they live. In this way, teacher education must follow principles that guide the learning practices of teaching communities to foster cooperation and shared expertise. Teacher education must, then, be understood as a professional commitment within the work of teachers to achieve the objectives of their profession while responding to the educational needs of their institutions and communities (Díaz-Maggioli, 2004).

Consequently, it is important that faculties of education and teacher education programs view their activities and spaces for teacher education as lifelong learning, in which teachers voluntarily devote themselves to studying the best ways both to articulate their teaching to the interests of their students and to redirect their actions towards the goals of their communities and institutions. This voluntary learning is an ongoing process of personal self-revelation, professional reflection and community growth that seeks to create and maintain communities of practice, alive and committed to its collective development.

Considering the above, La Salle University views teacher education as a set of educational processes that enhances professional development in the creation of teaching experiences characterized by competent, autonomous, and committed professional performance (University of La Salle, 2007). Accordingly, La Salle University advocates for the design and implementation of educational programs aimed at promoting the reflection of teachers both on their practice and on topics of interest related to better learning. In such educational programs, discussion and exchange should be set up in such a way that they allow teachers to be empowered thanks to their actions and reflections (University of La Salle, 2010). Overall, teacher education should promote the construction of professional identities and learning paths based on reflective, transformative, and critical thinking.

### **Critical thinking**

Undoubtedly, all human beings think, but they are not always consistent with their thinking and are even less aware of their own thinking processes. As a result, they usually make decisions without considering the data they may lack, or allow themselves to be influenced by prejudices and previous beliefs, or if they rely on erroneous grounds beyond the evidence of facts, the reflection of possible options and the argument of reasoning itself. In this regard, Elder and Paul (2008) argue “we need to reflect on our thinking and at the same time think about how to improve it” (p. 14).

Furthermore, the information and knowledge society impose a dually challenge for people. On one hand, most of the jobs and occupations involve tracking, processing, and analyzing information from different sources and in different modalities: textual, visual, sound, multimedia, etc. On the other hand, many of the processes and practices related to information and knowledge have been transferred to the Internet, databases, media, and social networks, in which reliability and validity become uncertain. To face this double challenge, it is important to teach critical thinking, which entails, among other things, making informed judgments, verifying the quality of information, explaining correctly and orderly and thinking autonomously.

In education, critical thinking is understood as “processes, strategies, and representations that people use to solve problems, make decisions, and learn new concepts (Sternberg, 1986, p. 13). To Enis (2001), critical thinking is a complex cognitive process that involves dispositions and capacities with three basic dimensions: logic (judging, relating words to sentences), criterial (using opinions to judge sentences) and pragmatic (understanding of judgment and the decision to build and transform the environment). For his part, Facione (2007) maintains that critical thinking is “the process of intentional self-regulated judgment” (p. 22). This process involves taking six steps, which are: (1) identifying a problem, (2) defining the context, (3) listing options, (4) analyzing reasons explicitly, (5) listing reasons explicitly, and (6) exercising self-regulation. As can be seen from these steps, critical thinking is an essential competence in life, which makes it possible to impregnate purpose, meaning and horizon to work, academic, social, cultural, and personal processes, practices, and experiences.

From a holistic perspective, Boisvert (2004) understands critical thinking as “the capacities and attitudes that play a leading role in the project of analyzing and mastering the

innumerable information that characterize the current social context" (p. 25). As a result, this thinking entails acquiring skills and attitudes that enable people to decipher and simultaneously articulate various data and forms of information present in the spheres of social life: academia, work, communication, technology, etc. The author also argues that this type of thinking "occupies an important place in adult life, since it facilitates personal choices, the adoption of a lifestyle or the acquisition of material goods (Boisvert, 2004, p. 26). In this way, not only does critical thinking account for academic and scientific work, with issues such as logic, induction, deduction and reflection; but also it is part of people's daily lives by providing them with tools such as insight, ingenuity and foresight; tools that ultimately allow them to decide intelligently and act accordingly (Díaz & Hernández (2002); Kegan (1994); Murray (2009); Limbach & Waugh (2010, 2014); Webber (2012); Ledić (2006); Zohar & Lustov (2018); Uribe et al. (2017)).

### **Research Methodology**

The researchers opted for a qualitative descriptive study as they "seek to discover and understand a phenomenon, a process, or the perspectives and worldviews of the people involved... The use of a qualitative description approach is particularly relevant where information is required directly from those experiencing the phenomenon under investigation, where time and resources are limited and perhaps as part of a mixed methods approach" (Bradshaw et al., 2017, p. 1). Considering this, the researchers sought to gain insights from sources and informants to examine a complex phenomenon in its natural state, enabling theory and research design flexibility. As a result, comprehensive descriptive summaries and accurate details of the data collected were presented to facilitate readers' comprehension (Kim et al., 2018).

### **Stage I**

#### **Design**

This stage involved a documentary review of 265 academic papers and theses, and the implementation of 137 qualitative surveys on critical thinking educational perspectives and experiences. For the first stage of the research, the literature review was carried out with 179 papers and 86 theses published between 2015 and 2017 in open databases such as Dialnet ©, Latindex ©, Redalyc © and Scielo ©. The papers and theses were discriminated by quantity and country of publication around four central themes: Cognition and critical thinking, teaching strategies and critical thinking, writing and critical thinking, and reading and critical thinking.

#### **Initial search**

In the documentary review, 380 academic sources were identified and uploaded into a shared folder on a free cloud storage. This identification followed three base inclusion criteria: types of texts (papers and theses), country of origin (Latin America), and year of publication (2015 – 2017).

Table 1

*Academic sources reviewed in the first stage or moment of systematization.*

Academic sources about cognition and critical thinking		Academic sources about teaching strategies and critical thinking		Academic sources about reading and critical thinking		Academic sources about writing and critical thinking					
Country	#	Country	#	Country	#	Country	#				
47 papers	Colombia	14	57 papers	Colombia	35	46 papers	Colombia	14	29 papers	Colombia	16
	Mexico	12		Venezuela	7		Mexico	12		Venezuela	6
	Argentina	8		Mexico	5		Argentina	8		Mexico	3
	Venezuela	7		Peru	3		Venezuela	7		Argentina	3
	Costa Rica	2		Chile	2		Costa Rica	2		Ecuador	1
	Ecuador	2		Argentina	1		Ecuador	2			
	Chile	1		Costa Rica	1		El Salvador	1			
	El Salvador	1		Ecuador	1						
21 theses				El Salvador	1						
				Cuba	1						
	Colombia	10	Colombia	21	Colombia	10	Colombia	3			
	Venezuela	7	Peru	7	Venezuela	7	Venezuela	1			
	Mexico	3	Mexico	4	Ecuador	3	Mexico	1			
	Ecuador	1	Ecuador	4	Mexico	1					
			Chile	2							
			Nicaragua	2							
		Guatemala	2								

### Screening, inclusion and exclusion criteria

Seven duplicate theses were removed and 20 papers with final publication dates before 2015 were also excluded. The remaining 353 papers and theses were screened by examining titles, abstracts, and full texts searching for four basic categories: cognition, teaching strategies, reading, and writing. The remaining 265 academic sources met inclusion criteria and comprised the sample for our systematic review.

### Full text analysis and final selection of studies

In the qualitative online surveys, 211 subjects replied positively to our open call to participate in this stage following a purposive sampling method. Due to personal or work circumstances, 74 of them quit. The remaining 137 comprised our sample. Academically speaking, our sample consisted of mixed group of participants whose academic levels were as follows: undergraduate (29), specialization (11), master's degree (78), Ph.D. degree (13) and other (6). In relation to workplaces, they worked as teachers in public and private schools and universities in Colombia (54%), Venezuela (39%), Chile (4%), and México, Aruba, and Brazil (1%). Criteria such as gender, age, and race were not included as they did not seem to come into play and their use, in turn, may have brought about biases. See figures below.

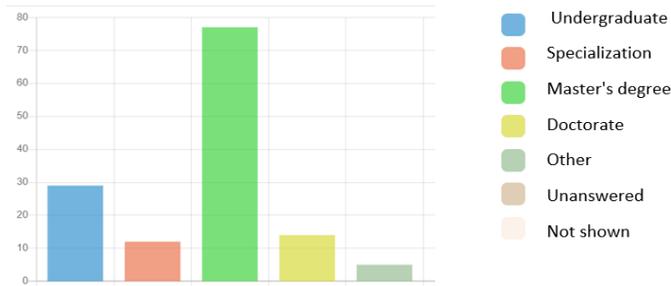


Figure 1. Data on the level of education of the population surveyed.

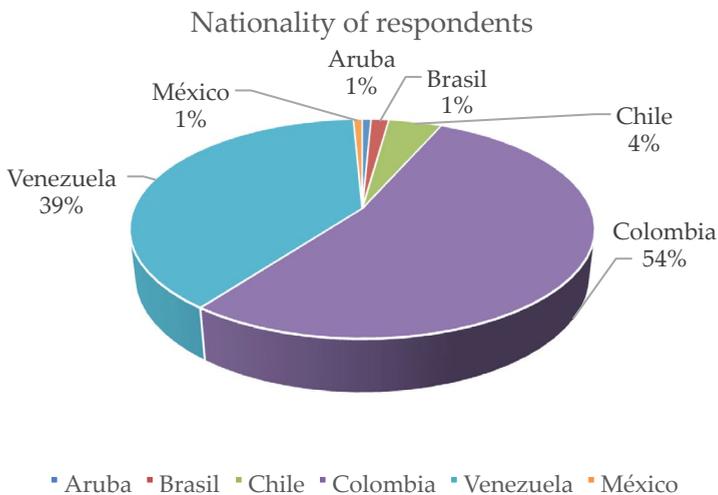


Figure 2. Nationality of respondents

The results of the literature review emerged from the application of four phases proposed by Londoño et al. (2014). The phases adopted were the following: a) contextualization: in this phase, the researchers carried out an initial bibliographic tracking process that allowed an initial identification of theses and research papers that reported teacher-led projects about teacher education and critical thinking (theses and research articles); b) classification: the researchers determined a set of parameters to be considered for the organization of the information to be analyzed. Some of these parameters were publication dates, objectives, methodologies, results, conclusions, and contributions of each investigation; c) categorization: the researchers hierarchized and grouped information for its correct processing. This hierarchy and grouping enabled the researchers to identify internal and external categories. The former derived directly from the systematic exploration of each of the predetermined parameters and the latter arose from the synthetic search of emergent issues or factors; and d) analysis: it con-

sisted of establishing analytical associations of the internal and external categories in order to recognize patterns and trends present in the educational experiences reported in the consulted academic sources.

Because of the implementation of these phases, the researchers managed to recognize a co-occurrence of four patterns or trends among the reported educational experiences. These patterns or trends were a) the cognitive dimension of the formation of critical thinking, b) the teaching strategies involved in formation of critical thinking, c) reading in the formation of critical thinking and d) writing in the formation of critical thinking. The table below shows the number of papers and theses that discussed the four patterns or trends found in the literature review.

## Results

### Cognitive dimension in the formation of critical thinking

The literature review of theory-based experiences made it possible to discover that there is a research pattern or trend directed to the cognitive dimension of critical thinking, since several academic sources focused on determining the mental skills involved in its formation. In this trend, two debates tend to appear: (1) the differentiated or complementary teaching of basic cognitive skills and complex cognitive skills and (2) the work with specific cognitive skills for certain disciplinary areas and the work with common generic cognitive skills among different disciplines. Now, although there is no consensus on the sources consulted, it is possible to perceive that the formation of critical thinking is seen as a process in which the work with cognitive skills plays a significant role.

The category “process” is predominant in the conceptualization of critical thinking and it involves not only the development of certain cognitive skills linked to various fields of knowledge, but also the acquisition of attitudes such as open-mindedness and intellectual honesty. Such attitudes are decisive in thinking reflectively regarding problem solving. This means that, for the development of critical thinking, it is essential both to develop basic and complex mental skills and to enhance the individual’s willingness to reflect logically.

Consequently, critical thinking involves not only the development of a set of cognitive skills of varying degrees of complexity, but also the acquisition of attitudinal and self-regulation processes. In this regard, a knowledge gap is perceived in the literature since research about the role of emotional and learning-related factors in critical thinking is limited. In other words, there is a marked propensity to work with the explicit teaching of thinking skills, which neglects the study of affective, attitudinal, and metacognitive components.

### Teaching strategies for the formation of critical thinking

First, it is important to mention that the sources consulted suggest the use of co-instructional strategies, which are defined by Díaz and Hernández (2002) as strategies that support curriculum content during the teaching-learning process itself. They cover

functions so that the learner improves attention and detects the main information, achieves better coding and conceptualization of the learning contents, and organizes, structures, and interrelates important ideas.

Some of the mentioned strategies are alternate questions, graphic organizers, analogies, concept maps, and textual structures. These strategies encourage learners to acquire and develop analysis, reflection, evaluation, and decision-making.

Secondly, in higher education, there is a trend in relation to the importance of decision making for social transformation in the development of critical thinking. This trend is evidenced through strategies focused on the generation of judgments with critical sense in spaces of inquiry for the resolution of social problems. The skills involved here range from observation and comparison to argumentation and counter-argumentation.

As a third trend, in basic and secondary education, it appears teachers give greater importance to the formation of intellectual abilities through the processing, understanding, and restructuring of information. Most activities revolve around working with different types of texts such as literary texts, journalistic texts, and academic texts. Activities range from the search of sources and the description of their contents to the use of synthesis and logical reasoning to assess the relevance and adequacy of texts.

### **Reading in the formation of critical thinking**

First, it is important to mention that there is a marked pattern to diagnose reading levels and assess reading skills as a basis for the formation of critical thinking. In this sense, research focuses on inquiring about the basic and complex skills that are involved in the different levels of reading: literal, interpretive, comprehensive, and critical.

On that basis, a second trend appears to involve understanding critical reading as a process, which is consolidated through the development of basic and complex reading skills. On one hand, observation, description, comparison, and reflection are understood as basic skills needed to promote literal reading processes. These skills are to be developed in context through communicative interaction. On the other hand, the elaboration of inferences, associations, analogies, comparisons and recontextualizations are regarded as complex skills. Learners are encouraged to use these skills in activities oriented towards interpretation, understanding and critical reflection.

In addition, there is a third trend that views critical reading as a strategy that involves the development of a series of intentional steps, in which knowledge, skills and attitudes are articulated. It is worth noting here that in the literature, components related to the cognitive and metacognitive dimension of critical reading learning are predominant in the analysis. Although the attitudinal component is mentioned as a dimension of critical thinking, a few studies explore this dimension explicitly.

### **Writing in the formation of critical thinking**

First, the literature review suggests there is a marked pattern to develop diagnoses of the levels of learners' textual production. Based on the results of those diagnoses, teachers tend to propose the teaching of writing to work with basic and complex cognitive skills, which will ultimately develop or promote critical thinking. On that

basis, the teaching of writing and critical thinking involves the exercise of linguistic skills associated with textual comprehension and written production. This exercise is thought to promote not only the development of communicative competence, but also the development of intellect and logic.

A second trend evidences the emphasis on the use of teaching strategies and activities linked to the elaboration of different types of texts; concretely, these texts are informative, expository, and argumentative. Most experiences related to the work with journalistic texts, critical reviews, argumentative essays, and debates. However, school and university teachers appear to favor critical reviews and essays as the most effective tools to develop the basic and complex cognitive skills involved in critical thinking.

As a third trend, teachers seem to favor the inclusion of problem solving in writing tasks. They do so by resorting to instructional models focused on procedural writing. That is, teachers involve pre, during and post writing phases articulated with meta-cognitive activities and peer assessment processes.

## Stage 2

### Participants

For the second stage of the research, the qualitative surveys were applied to 137 teachers from 3 Latin American countries. They participated voluntarily upon a request on sharing their experiences in classroom projects and teacher interventions that dealt with critical thinking education.

Concerning the temporal dimension, the survey was transversal, since it collected information from a defined population during a limited period. In connection with the time that respondents referred to as reporting margin for their experience, the following results were obtained among the 137 respondents (Table 2).

Table 2

Statistics of analysis on the duration in months of the experience registered.

Standard deviation	41,8
Average	25,37
Minimum	0
First quartile (Q1)	6
Second quartile (Medium)	12
Third quartile (Q3)	24
Maximum	240

The data showed that none of the experiences registered lasted less than 6 months, most of them lasted 2 years (25 months), and that 20 years records were found in the teaching work (240 months).

### **Instruments**

Regarding the online survey, it was designed and piloted with the collaboration of fellow professors from the School of Education Sciences. Once validated, this one hour survey was made up of a set of 34 questions organized as follows:

- 11 questions on demographic data to characterize the defined population: post-graduate or training teachers, experience, and knowledge in critical reading topics.
- 15 questions about critical thinking in which we asked about the definition of critical thinking and its relationship to different levels of understanding (literal, inferential, and superior).

### **Procedure**

A first set of questions asked the participating subjects for their level of agreement or disagreement regarding a series of perspectives related to critical thinking. These perspectives were determined under the following approaches: scientific, societal, functionalist, autonomist, judgmental, integrative, cognitive, socio-affective, philosophical and information management. For presentation and analysis purposes, these positions were valued and analyzed within a figure that allowed to attribute level of agreement for each value.

In the second set of questions, the methods and strategies implemented to promote critical thinking in relation to reading and writing in training practices were also investigated. This section of questions was completed by consulting the degree of importance of some characteristics for the development of critical thinking. Questions of the Likert type were asked about the relationship between teacher training and the presence of critical thinking in it. This section also consulted for the strategies that each teacher in training knew and implemented to promote critical thinking in education, particularly in the processes of reading and writing. It is important to highlight that both closed type questions (multiple choice, classification, and checkboxes) and open type questions (descriptions of opinions, experiences and learning) were used.

During this second stage, the researchers decided to carry out a systematization of two types of educational experiences. The former were experiences registered and distributed publicly through academic sources and the latter were experiences described and shared through qualitative online surveys. The researchers opted for the complementary use of these two types of experiences sought to overcome what Gravett (2012) called the theory-practice divide in teacher education. Such divide consists of an epistemological division that separates theory (formal, declarative knowledge as it appears in academic contexts) and practice (informal, procedural knowledge as it emerges in practical contexts) as if they were opposing concepts and realities. Instead, Gravett advocates for regarding theory and practice as two sides

of the same coin as they are terms and dimensions that interact and interrelate in teacher education.

Concretely, the twofold nature of this systematization intended to recover, reconstruct, and communicate knowledge produced in theory and practice-based experiences, to turn them into consistent and sustained principles through critical and dialogical reflection (Torres, 1996). In this systematization, researchers viewed experience as their object of study, understanding it as a rich space in which knowledge emerges from the interaction and integration of (a) theoretical knowledge documented in academic sources and (b) practical knowledge gathered in qualitative online surveys. This way, the researchers conceived systematization as an interactive and integrative research loop (see figure 3) that combines the review of theoretical knowledge and the recovery of practical knowledge. As an interactive and integrative loop, systematization helped the researchers recognize patterns and trends as well as reconstruct perspectives and strategies that underlie educational experiences. Ultimately, this kind of interactive and integrative systematization can help researchers and teachers to guide future actions and decisions more adequately considering the theoretical and practical levels or aspects of their educational experiences (Barnechea & Morgan, 2007).

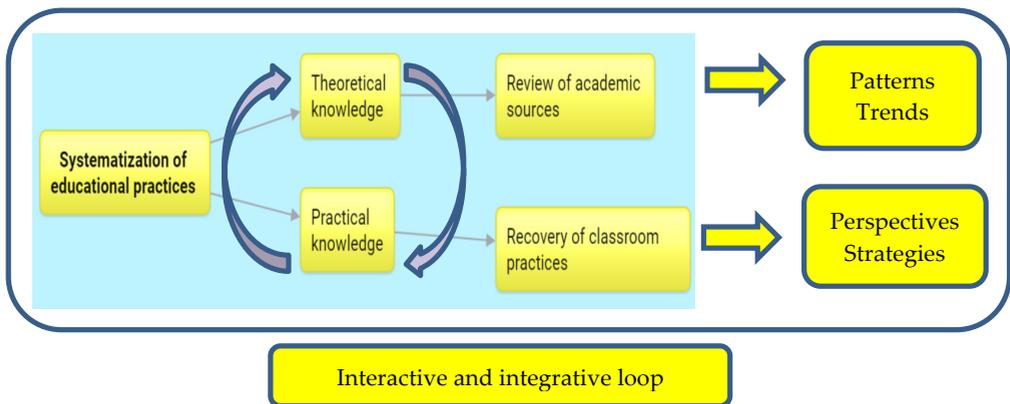


Figure 3. Research loop between review of theoretical knowledge and recovery of practical knowledge as basis for the systematization of educational experiences.

### Data analysis

Qualitative data from open questions were gathered and analyzed on AtlasTi. Content analysis was used through the use of thematic or categorical analysis as a technique, which involved pre-analysis, material exploration, treatment of results, inference and interpretation.

## Results

The results allowed for the observations that the integrative and societal perspectives were those that had a better acceptance on the part of the respondents. In the same way, the philosophical and judgmental perspectives were those that received the lowest level of agreement among the participating population. In contrast, there were perspectives whose level appeared “balanced” according to the recorded results: functionalist, socio-affectivity, and information management. See figure 4 where results about the perspectives are synthesized.

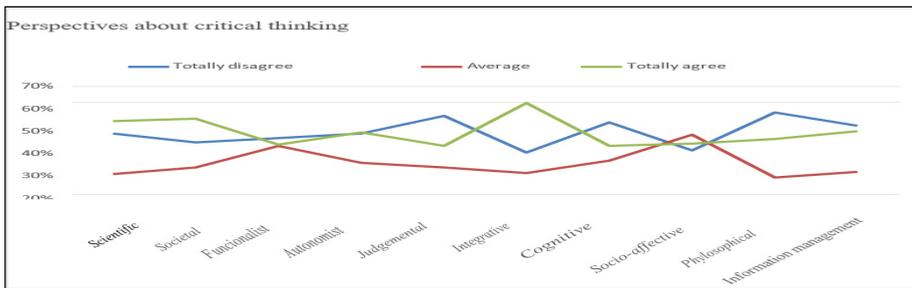


Figure 4. Synthesis of results about teachers' perspectives about teacher education and critical thinking.

The participants seemed to perceive critical thinking training as a resource that would allow them to acquire and develop a set of interrelated knowledge, skills and attitudes that allow teachers to understand and function successfully in their social contexts. Additionally, this kind of formation seems to enable teachers to become humanistic and emancipated members of their educational communities and collegiate groups. In other words, results suggest that developing all human dimensions interactively as well as becoming functional social actors are concerns teachers had when embarking on educational experiences and projects dealing with teacher education and critical thinking (Tamayo et al., 2015).

Now, contrary to the cognitive emphasis found in the reviewed papers and theses, results indicated teachers had moved from purely philosophical and judgement-based reasons or purposes as the basis for the formation of critical thinking. They seemed to be interested in exploring its potential in areas as varied as problem solving, information management, and socio-affective development. In other words, teachers chose to train in the development of critical thinking as a path to contribute to the integral education of people, education that involves considering the different dimensions of human and social development. Following Kegan (1994), Murray (2009) defines this education as self-authoring or co-creative learning, which enables learners “to examine themselves and their culture, develop critical thinking and individual initiative, and take responsibility for their learning and productivity” (p. 17).

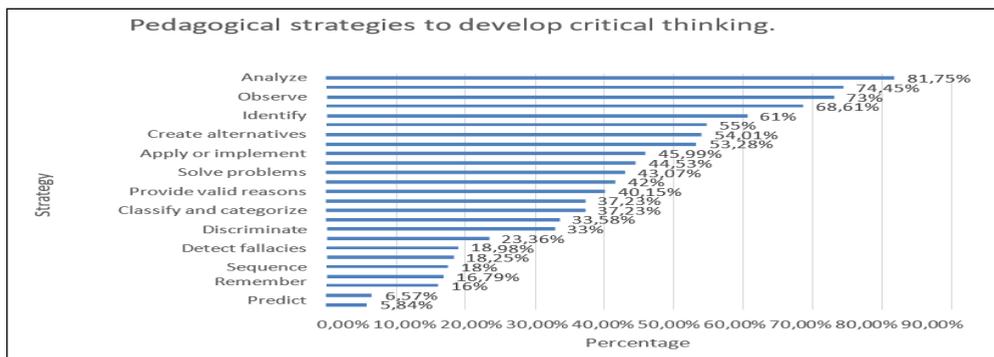


Figure 5. Pedagogical strategies to develop critical thinking.

A second set of questions asked the participating subjects for their opinions about a series of strategies or techniques related to critical thinking. These strategies were classified as pedagogical strategies or classroom techniques. For presentation and analytical purposes, these strategies were valued and analyzed within figures that allowed subjects to attribute percentages to each value. See figures below that synthesized results.

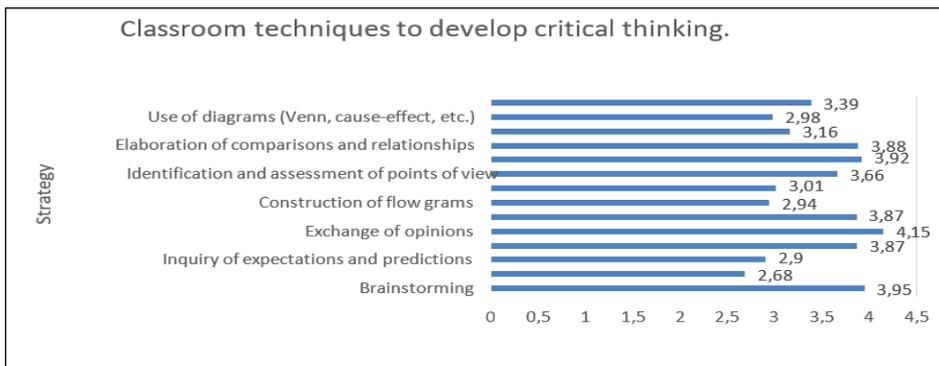


Figure 6. Classroom techniques to develop critical thinking.

Analyzing, observing, identifying, creating alternatives, applying, or implementing and solving problems were the instructional strategies most frequently used or promoted for the development of critical thinking. On the other hand, predicting, remembering, sequencing, detecting fallacies and discriminating were not such welcome actions when working with this area of teacher education. These results appeared to suggest teachers strive to focus their work on higher level thinking, which “allows people to excel and achieve intellectual freedom so that they can make sense of the world and positively impact the quality of their lives” (Limbach & Waugh, 2010). Participants claimed this kind of thinking was relevant to our knowledge-based society, fast-paced world, and globalized job markets. Furthermore, they believed this thinking helped

people “become independent and reflective lifelong learners who are able to function in a dynamic educational and professional environment” (Limbach & Waugh, 2014).

In terms of classroom techniques, participants favored exchange of opinions, brainstorming, and identification and assessment of points of view. Construction of flowcharts, use of diagrams, and inquiry of expectations and predictions were less common. This may be related to the fact that the formative areas to which the respondents belonged were, for the most part, social sciences and not basic or exact sciences. As a result, they appeared to focus on activities where learners were actively engaged. They claimed these activities were aligned with the so-called learner-centered paradigm, which seeks to provide learners with learning environments where they acquire construct knowledge for themselves according to their own learning styles (Webber, 2012).

When exploring the frequency with which some class activities were carried out, five stood out: workshops, German seminars, forums, teacher-led discussions, and student-led presentations. Out of these activities, workshops and the German seminar tended to be associated with teacher education and critical thinking. Participants stated these activities enabled them to work with active learning, which is defined by Ledic (2006) as learning that enables students to have a high level of autonomy and self-monitoring, and to apply various mental strategies and specific cognitive skills to differentiate between important and unimportant information, analyze and compare, and construct new knowledge on the previous experiences and think critically (p. 60).

A combination of the findings shown above indicated that teachers were aware of the importance of carrying out projects and activities that combine teacher education and critical thinking strategically. However, it was necessary to incorporate metacognition and innovation, to help learners plan, monitor, and regulate specific actions in the creation and introduction of new ideas. This bifold work could help pre-service and in-service teachers acquire metastrategic knowledge and metacognitive skills. To Zohar and Lustov (2018), metastrategic knowledge “entails knowledge about what thinking strategies can accomplish, about when, why, and how to use these strategies, and about the goals and requirements of tasks” (p. 88) whereas metacognitive skills are “the skills and processes used to guide, monitor, control, and regulate cognition and learning” (p. 88).

### **Discussion and conclusion**

In today’s information and knowledge society, teacher education and critical thinking are topics of interest. On one hand, there is a growing need to understand how teacher cognition develops and identify which thought processes are part of it; both at the level of initial teacher training, and their continuing education once they are working. On the other hand, the urgency of understanding how teachers understand and practice the teaching of critical thinking in their classrooms is recognized. Specifically, it is seen as necessary to describe and analyze the perspectives and the strategies that they usually use in their academic spaces. Authors such as Solar and Díaz (2007) and Contreras (2008) advocate the realization of studies that account for both the development of teacher cognition and the teaching of critical thinking with the ultimate goal of hav-

ing a conceptual framework that allows for establishing educational programs with qualified guidelines, activities and experiences.

Furthermore, it is vital that teachers explore and enact new theories of learning, alternative pedagogical theories, and innovative knowledge creation modalities in response to the perceived deficiencies of traditional and institutional education. Webber and Miller (2016) call these new, alternative and innovative methodologies “progressive pedagogies”, which they define as “interdisciplinary, integrated, and inquiry-based perspectives, which take into account the context of learners and recognize the importance of experiential and holistic learning in community and place-based settings” (p. 1062). To them, schools of education and teacher education programs need to complement subject-specific content and methodologies with methods and approaches that “engage available resources and include diverse ways of learning, to be supple in responding to changing environments and educational needs, and to prepare students for lifelong learning and civic engagement” (p. 1074).

In connection to teachers’ pedagogical strategies and classroom techniques, the researchers conclude that the use of exchanging opinions, brainstorming and assessment of viewpoints as well as the implementation of workshops and German seminars sought to promote active learning as well as autonomy and self-monitoring. By using these strategies and techniques, teachers strive to equip learners with a repertoire of knowledge, skills, and attitudes that allow them to challenge misjudgments and reconstruct their mental models based on accurate and logical understanding. In other words, teachers seek to attain higher levels of learning, resulting in improved comprehension and transfer of knowledge, skills and attitudes into practice and real life.

Nevertheless, it is imperative that teachers address metacognition and innovation in informed and systematic ways so that learners can deal with the complex and changing problems of today’s world. This means teachers should work with critical thinking in teacher education, not just to help learners be active participants of their learning processes, but more importantly to become agents of social change, capable of moving towards action. Bourn (2016, p. 67) defined them as “people who are socially responsible and actors in securing change in both their own educational community and in wider society”. In this perspective, Murray (2009, p. 9) advises schools of education and teacher education programs to work with meta-perspectives; approaches that “help learners develop higher level skills such as meta-cognition (thinking about thinking), meta-knowledge (knowledge about the nature and limitations of knowledge), meta-learning (learning how to learn), and meta-dialog (dialog about how we engage in interactions).

Undoubtedly, both theoretical knowledge and practical knowledge suggest that the co-joint work with teacher education and critical thinking enables the acquisition and development of knowledge, skills and attitudes needed for professional and everyday life. Nevertheless, this acquisition and development can be more effective and permanent when, as explained by Uribe et al. (2017), individuals become conscious of the needs of both their individual and social contexts and take advantage of opportunities for long-term growth without detriment to others. More importantly, this acquisition and development require pre-service and in-service teachers “to develop critical thinking skills which go beyond intellectual brilliance and capacity

as they also embrace leadership, companionship, courage, creativity, perseverance, discipline, freedom, honesty, maturity, integrity, autonomy, transformation, discernment, and empathy" (Uribe et al., p. 85).

## References

- Barnechea, M., & Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias y Retos*, 0(15), 97-107.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de cultura económica.
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77.
- Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, O. (2017). Employing a Qualitative Description Approach in Health Care Research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4(1), 1-8. doi.org/10.1177/2333393617742282
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2009). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Contreras, S. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Formación Universitaria*, 1(3), 3-11. doi: 10.4067/S0718-50062008000300002
- Díaz, F., and Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elder, L., & Paul, R. (2008). A través de la reflexión desciframos que está mal en nuestro pensamiento. *El educador: La revista de educación*, 4(16), 14-15.
- Ennis, R. H. (2001). Critical Thinking assessment. *Theory into Practice*, 2(2), 179-186.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <https://bit.ly/2ORpa3y>
- Fundación COMPARTIR. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejora la calidad de la educación para todos los colombianos*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Gravett, S. (2012). Crossing the "Theory-practice Divide": Learning to Be(come) a Teacher. *South African journal of childhood education*, 2(2), 1-14. doi:10.4102/sajce.v2i2.9
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. En J. Ángulo, J. Barquín y A. Pérez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 119-145). MaterPrint, S.L.
- Kim, H., Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. *Research in nursing and health*, 40(1), 23-42. doi.org/10.1002/nur.21768
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Ledić, J. (2006). *¿Por qué invertir tiempo en el aprendizaje activo?* Asociación para el Desarrollo de la Educación Superior "Universitas".
- Limbach, B., & Waugh, W. (2010). Developing higher level thinking. *Journal of instructional pedagogies*, 3, 1-9.

- Limbach, B., & Waugh, W. (2014). Implementing a High-Impact, Critical Thinking process in a Learner-Centered Environment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 14(1), 95-99.
- Londoño, O., Maldonado, L., & Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge (ICONK)
- Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 39-54.
- Murray, T. (2009). What is the Integral in Integral Education? From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy. *Integral review*, 5(1), 1-38.
- OEI. (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. OEI.
- Peko, A., & Varga, R. (2014). Active Learning in Classrooms. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 59-73. <https://bit.ly/30CfEXM>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rosemberg, D. (2011). Introducción. En D. Rosemberg (ed.), *¿Cómo se forma a un buen docente?* (pp. 3-6). UNIPE Editorial Universitaria.
- Scriven, M., & Paul, R. (2015). *Defining critical thinking*. <https://bit.ly/3ePSIJt>
- Solar, M., & Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes Educativos*, 12(1), 35-42.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. National Institute of Education.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Torres, A. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica*. Mimeo.
- Torres, R. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina. *Revista Perspectivas*, 23(2), 1-21.
- UNESCO (1990). *Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific region*. UNESCO, Principal Regional Office for Asia and the Pacific. <https://bit.ly/2WMR71c>
- UNESCO. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. UNESCO.
- Universidad de La Salle. (2007). *Enfoque formativo lasallista*. Imagen Editorial.
- Universidad de La Salle. (2010). *Documento institucional No. 37: La formación y el desarrollo profesional docente*. CMYK Diseños e Impresos.
- Uribe, O., Uribe, D., & Vargas, M. (2017). Critical Thinking and its Importance in Education: Some Reflections. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88. doi:10.16925/ra.v19i34.2144
- Vieira, I. & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: Building a culture of possibility. In M. Raya and T. Lamb, (eds.), *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, practice, and teacher education* (pp. 266- 282). Authentik.
- Villegas-Reimers, E. (2002). Teacher preparation: International perspective. In *Encyclopedia of Education* [online]. <https://bit.ly/3jtzsFf>

- Webber, K. L. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201–228. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9245-0>
- Webber, G., & Miller, D. (2016). Progressive pedagogies and teacher education: A review of the literature. *McGill journal of education*, 51(3), 1061-1080.
- Zohar, A., & Lustov, E. (2018). Challenges in addressing metacognition in professional development programs in the context of instruction of higher- order thinking. In Y. Weinberger and Z. Libman (eds), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development* (pp. 87-96). IntechOpen.

Fecha de recepción: 25 de febrero de 2020.

Fecha de revisión: 10 de marzo de 2020.

Fecha de aceptación: 22 de septiembre de 2020.



## Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante

### Implications of gamification in Higher Education: a systematic review of student perception

M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar Palomino  
Universidad de Jaén

#### Resumen

*La gamificación se entiende como una estrategia metodológica innovadora que incorpora las estrategias, dinámicas, mecánicas y elementos propios del juego al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo realiza una revisión sistemática para identificar los principales hallazgos reportados en la literatura científica sobre la percepción del estudiante universitario hacia la práctica de estrategias de gamificación en su proceso de aprendizaje. La búsqueda documental se ha llevado a cabo a partir de la triangulación de las publicaciones incluidas en las bases de datos "Web of Science" y "Scopus" durante el período 2010-2019. Tras aplicar los criterios de selección y calidad, se han identificado un total de 20 estudios como muestra final. Los resultados demuestran el interés creciente de la comunidad científica por plantear trabajos sobre gamificación en Educación Superior. Además, se corrobora una predisposición favorable en el alumnado hacia el desarrollo de experiencias didácticas innovadoras basadas en la gamificación. Entre sus potencialidades, destaca el aumento de la motivación, el interés y la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la mejora del rendimiento académico y el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para su desarrollo profesional.*

*Palabras clave:* gamificación; Educación Superior; rol del estudiante; aprendizaje.

---

**Correspondencia:** M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar Palomino, [mpegala@ujaen.es](mailto:mpegala@ujaen.es) Universidad de Jaén. Campus "Las Lagunillas", s/n. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. C.P. 23071. Jaén (España).

## Abstract

*Gamification is understood as an innovative methodological strategy that incorporates the strategies, dynamics, mechanics and elements of the game into the teaching-learning process. This work provides a systematic review which identifies the main findings reported in the scientific literature on the perception of the university student towards the practice of gamification strategies in their learning process. The documentary search carried out was based on the triangulation of the publications included in the "Web of Science" and "Scopus" databases during the period 2010-2019. After applying the selection and quality criteria, a total of 20 studies have been identified as the final sample. The results demonstrate the growing interest of the scientific community to propose works on gamification in Higher Education. Furthermore, a favorable predisposition of the students towards the development of innovative didactic experiences based on gamification is corroborated. Among its potential, the increase in motivation, interest and participation of students in the teaching-learning process stands out, along with the improvement of their academic performance and the development of the skills and competences necessary for their professional development.*

*Keywords:* Gamification; Higher Education; student role; learning.

## Introducción

El proceso europeo instituido en la Educación Superior ha supuesto una preocupación por la búsqueda y el mantenimiento de la calidad educativa, con la intención de garantizar unos mejores resultados de aprendizaje en el estudiante (Herrera, Souza & Soares, 2018). Ante este proceso de cambio, surge la gamificación entendida como una estrategia didáctica innovadora que implica la incorporación de dinámicas o mecanismos de juego en entornos o procesos que no constituyen un juego en sí mismos (Alsawaier, 2018). Por su parte, la estrategia centrada en el Aprendizaje Basado en Juegos (Game-Based Learning, GBL) trata de integrar el juego para producir determinados comportamientos según los objetivos educativos (Pivec & Dziabenko, 2004). A diferencia de la gamificación, se crea el contenido a enseñar como elemento transversal de la inmersión (Torres, Ramírez & Romero, 2018).

Distintas investigaciones (Borrego, Fernández, Blanes & Robles, 2017; Ke, 2014; Pérez & Almela, 2018) destacan la eficacia de trasladar al contexto educativo nuevas metodologías de aprendizaje, ofreciendo posibilidades de feedback inmediato, informes de progreso en el estudiante y recompensas que motivan dicho avance (Bodnar, Anastasio, Enszer & Burkey, 2016).

Hanus y Fox (2015) exponen cómo la gamificación establece un vínculo entre el estudiante y el contenido desde una perspectiva diferente, con la intención de comprender mejor el conocimiento o perfeccionar determinadas habilidades que favorezcan su empleabilidad (Dascalu, Tesila & Nedelcu, 2016) como puedan ser: creatividad, resolución de problemas, comunicación y colaboración, toma de decisiones, alfabetización, etc. (Moffat, Farrell, Gardiner, McCulloch & Fairlie, 2015).

La gamificación permite que el alumnado participe en la creación de una comunidad de aprendizaje, pudiendo experimentar con libertad y aprender de los errores en un entorno agradable (Brull & Finlayson, 2016). Además, y según Ardila (2019) favorece

que las actividades evaluativas pierdan su carácter punitivo, estableciéndose un proceso didáctico basado en la competitividad y cooperación mediante un aprendizaje basado en problemas y por descubrimiento. De este modo, el estudiante se enfrenta a la tarea no como un trabajo, sino como una actividad lúdica que conecta con su centro de interés (Sánchez, Cañada & Dávila, 2017), lo que favorece su compromiso hacia el estudio (Abdul & Felicia, 2015; Huang, Hew & Lo, 2019) y el desarrollo de un aprendizaje más significativo (Prieto, 2018).

Además, uno de los mayores atractivos del aprendizaje gamificado es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) (Gay & Burbridge, 2016; Howel, Tseng & Colorado, 2017; Medvedovska, Skarlupina & Turchyna, 2016), las cuales permiten en el estudiante una mayor toma de conciencia sobre la regulación de su experiencia de aprendizaje (Chaiyo & Nokham, 2017).

No obstante, Rodríguez-Hoyos y Joao (2013) subrayan cómo los juegos y videojuegos no suponen “per se” un recurso potenciador del conocimiento en el estudiante, siendo lo más importante la metodología empleada para el uso del juego en el proceso didáctico. El profesorado debe prestar especial atención en el diseño, planteamiento y la puesta en práctica de esta estrategia metodológica, pues condiciona los resultados esperados en el estudiante (Contreras & Eguia, 2016; Oliva, 2017). En este sentido, el estudio de Aldemir, Celik y Kaplan (2018) revela el alto grado de aceptación de la gamificación por parte del estudiante si el juego es diseñado de manera adecuada. Por tanto, no se debe confundir la gamificación con la simple adaptación de un juego al contenido docente, siendo necesario el desarrollo de incentivos intrínsecos en el estudiante (Kokkalia, Drigas, Roussos & Economou, 2017).

La investigación sobre la gamificación es una tendencia relativamente reciente, habiéndose publicado en los últimos años distintos trabajos de revisión (Dicheva, Dichev, Agre & Angelova, 2015; Lozada & Betancur, 2017; Pascuas, Vargas & Muñoz, 2017) que exploran la producción bibliográfica de esta área considerada de interés, así como su impacto en el contexto educativo. Sin embargo, y dada la importancia de examinar los elementos que favorecen o dificultan la implantación de esta estrategia metodológica en el aula universitaria, este trabajo pretende dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué hallazgos reporta la literatura científica sobre la percepción del estudiante universitario hacia los procesos de aprendizaje basados en la gamificación?

## **Método**

Esta revisión sistemática se ha desarrollado atendiendo a los principios de la declaración PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010) y las pautas metodológicas estandarizadas propuestas para la elaboración de revisiones sistemáticas de calidad (Alexander, 2020).

## **Objetivos**

Este trabajo pretende desarrollar una revisión sistemática de las investigaciones empíricas publicadas en las bases de datos “Web of Science” (WoS) y “Scopus” durante el período 2010-2019. Además, y de modo más concreto, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1: Describir la producción científica publicada sobre esta temática en las bases de datos seleccionadas durante el período 2010-2019.
- 2: Sintetizar la evidencia reportada en la literatura científica sobre esta temática objeto de estudio.

### Búsqueda en base de datos

Para este trabajo se ha seleccionado como principal motor de búsqueda la base de datos “Web of Science” (WoS). . Además, se ha utilizado la base de datos “Scopus” para contrastar y complementar la información obtenida en la base de datos principal.

Para la búsqueda de documentos, se han utilizado como palabras clave los siguientes términos, tanto en español como en inglés: “Gamificación”, “Aprendizaje basado en el juego”, “Educación Superior”, “Universidad”, “Aprendizaje centrado en el estudiante” y como operadores booleanos “AND” y “OR”. De este modo, la ecuación definitiva de búsqueda en español ha sido: (“Gamificación” OR “Aprendizaje basado en juego”) AND (“Aprendizaje centrado en el estudiante”) AND (“Educación Superior” OR “Universidad”). Por su parte, los términos de búsqueda en inglés se corresponden con: (“Gamification” OR “Gamed Based Learning”) AND (“Student Centered Learning”) AND (“Higher education” OR “University”).

No obstante, y con la intención de acotar el número de publicaciones inicialmente encontradas en ambos repositorios, se han delimitado una serie de criterios de inclusión y exclusión para su selección, siendo éstos (Tabla 1):

Tabla 1

#### *Criterios de inclusión y exclusión*

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
Investigaciones descriptivas hacia experiencias de aprendizaje basadas en la gamificación en Educación Superior	Actas de congresos, libros, capítulos de libros
Período: 2010-2019	Estudios teóricos o de revisión
Todos los contextos geográficos	Estudios descriptivos sobre experiencias de gamificación para otras etapas educativas distintas a la Educación Superior
Idioma: español o inglés	Publicaciones duplicadas
Áreas de conocimiento: Ciencias Sociales e Investigación educativa	
Revistas con indicios de calidad y revisión por pares	
Documentos en abierto	

### Categorización de las publicaciones

La puesta en marcha del protocolo de búsqueda en las bases de datos ha identificado un total de 1245 publicaciones como documentos potenciales. El elevado número de

trabajos hace necesario refinar esta primera muestra aplicando los criterios de selección anteriormente descritos. Las principales razones para excluir las investigaciones inicialmente identificadas han sido: estudios que desarrollan experiencias de gamificación para estudiantes de educación básica (principalmente, educación secundaria) o publicaciones de tipo teórico.

Esta tarea ha sido desarrollada por tres expertos independientes, quienes han revisado el título y resumen de cada uno de los estudios, dando lugar a la reducción de la muestra a 132 publicaciones. Las codificaciones realizadas por los investigadores para cada uno de los estudios han revelado un alto grado de acuerdo (91% de las publicaciones revisadas). Tan sólo se produjeron discrepancias en las codificaciones de 12 publicaciones, por lo que los investigadores han revisado de nuevo la documentación para llegar a un acuerdo consensuado.

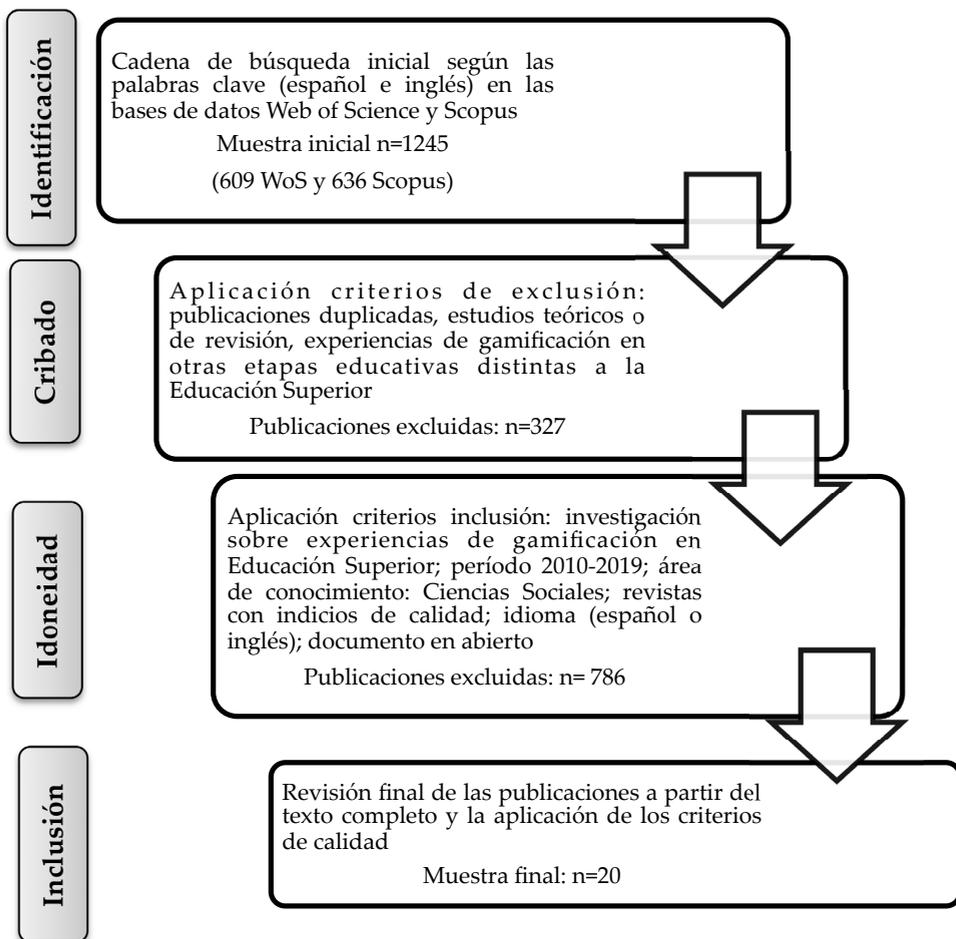


Figura 1. Diagrama de flujo para el proceso de selección de la muestra

Por último, se ha llevado a cabo una revisión final de cada publicación a partir de la lectura detallada del texto completo para comprobar criterios de calidad. Así pues, la muestra final de este estudio está compuesta por 20 publicaciones. La Figura 1 muestra el diagrama de flujo que describe el proceso seguido para la búsqueda de las publicaciones y su refinamiento hasta llegar a la concreción de la muestra definitiva.

### Análisis global de los resultados

Para la organización de las publicaciones obtenidas en cada base de datos se ha utilizado el software de gestión de publicaciones “Mendeley”. El análisis de la muestra definitiva se ha realizado mediante una plantilla de datos elaborada con el software Microsoft Excel.

## Resultados

### Análisis de la producción científica

La evolución de la producción científica inicialmente filtrada en las bases de datos consultadas (n=1245) refleja el crecimiento ascendente de publicaciones sobre gamificación en Educación Superior a partir de 2011, siendo el período comprendido entre 2017-2019 dónde más trabajos sobre esta temática se han publicado, con un 67.61% de la producción total, tal y como se muestra en la Figura 2.

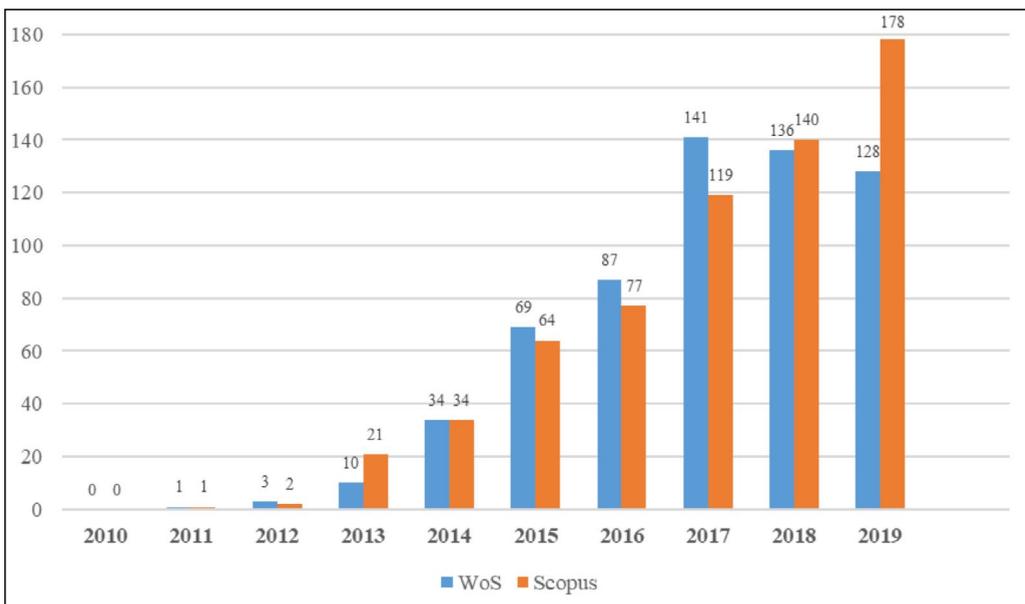


Figura 2. Evolución de las publicaciones de 2010 a 2019 (Fuente: WoS y Scopus).

Tal y como se expone en la Tabla 2, la mayor parte de los trabajos han sido divulgados en revistas científicas en el año 2019 (n=15), tratándose de publicaciones compartidas por varios autores. Los estudios seleccionados provienen de diferentes países, reflejando la relevancia e importancia de la temática a nivel mundial. Dichos estudios incluyen el término “gamificación” como palabra clave para su identificación, aunque también añaden otros términos que demuestran su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pueda ser: “motivación”, “enseñanza y aprendizaje”, “pedagogía”, “estudiantes”, “aprendizaje cooperativo”, “metodologías activas”, “innovación educativa”, “diseño de juegos”, etc.

Las lenguas inglesa y española son las utilizadas en las publicaciones, incorporadas en revistas científicas que siguen un riguroso proceso de publicación a partir de la revisión por pares. No obstante, España es el país que mayor número de estudios científicos ha publicado sobre esta temática objeto de estudio (n=6), seguido de Malasia (n=3), Reino Unido y Ucrania (n=2), respectivamente. En cuanto al número de citas de las publicaciones, cabe destacar el trabajo desarrollado por Pettit, McCoy, Kinney y Schwart (2015) publicado en la revista “BMC Medical Education” con un total de 19 citas.

Las estrategias de gamificación se han desarrollado en titulaciones adscritas a varias áreas de conocimiento, fundamentalmente las de Ciencias Sociales y Jurídicas (en las titulaciones de Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas y Empresariales), Arte y Humanidades (Filología), Ingeniería y Arquitectura (Ingeniería Informática) y Ciencias de la Salud (Medicina). Tras el análisis detallado de frecuencias por áreas, la que mayor frecuencia registra es el área de Ingeniería Informática (n=6), seguida de Medicina y Filología Inglesa (n=3) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Estadística, Relaciones Laborales, Turismo, Educación Primaria (n=2) y, finalmente, Psicología y Humanidades (n=1) respectivamente.

En cuanto a las herramientas de gamificación propuestas en las distintas investigaciones, muchas de las publicaciones revisadas incluyen como sistemas de gamificación aplicaciones TIC basadas en la realización de cuestionarios de elección múltiple, como puedan ser: Kahoot!, Socrative, Quizziz, CelebritiEdu, TurningPoint, etc.

En otros tipos de trabajos se apuesta por el desarrollo de juegos de simulación, narrativa y realidad virtual que permitan ubicar al estudiante en situaciones reales a las que podrán encontrar en su futura práctica profesional. Incluso, y centrados en el desarrollo profesional del estudiante, este trabajo incluye una investigación que apuesta por el desarrollo de experiencias emprendedoras, ofreciéndole la posibilidad ejercer las funciones como directivo comercial y desarrollar una idea de negocio. Finalmente, otras experiencias plantean como estrategia de aprendizaje la realización de juegos de roles con los que facilitar la adquisición de competencias interpersonales que permitan la mejora de las relaciones entre iguales, así como la adquisición de los contenidos propios de la asignatura. Además, destacan otros estudios que apuestan por la implementación de determinadas estrategias de gamificación, combinándolas con la puesta en práctica de metodologías activas en Educación Superior como pueda ser “Flipped Classroom”.

Tabla 2

Resumen de los artículos incluidos en la revisión sistemática ordenados cronológicamente

	Estudio	Contexto	Herramienta de gamificación	Citas
1	Pettit et al. (2015)	Escuela de Medicina Osteopática de Arizona (Estados Unidos)	Juego de encuestas: TurningPoint	19
2	Pérez y Rivera (2017)	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Granada (España)	Juego de rol: "Juramento de los elegidos"	1
3	Aynsley, Nathawat y Crawford (2018)	Estudiantes de Medicina. Keele University (Reino Unido)	Juego de roles en equipo: Braincept	3
4	Głowacki, Kriujova y Avshenyuk (2018)	Curso de lengua inglesa. Universidad Técnica Nacional (Ucrania)	Cuestionario de elección múltiple: Kahoot!	2
5	Santos, De Souza y De Sousa (2018)	Grado en Informática, Minería y Agricultura. Instituto Federal de Piauí (Brasil)	Red social MEIO para la educación ambiental	-
6	Tan (2018)	Centro de Comunicación de Inglés. Universidad Nacional de Singapur (Malasia)	Juego digital de lectura: "The Protégé"	-
7	Barreal y Jannes (2019)	Grado de Estadística, Matemáticas, Relaciones Laborales y Turismo. Universidad de Sevilla (España)	Juego de simulación BugaMAP: juego de estrategia empresarial aplicado al mercado de seguros, desarrollado por la fundación MAPFRE	-
8	Carrión (2019)	Grado en Educación Primaria (Mención Música). Universidad Camilo José Cela (España)	Recurso de juego educativo: Celebriti Edu Cuestionario de elección múltiple: Kahoot!	-
9	Delport (2019)	Universidad Central de Tecnología (Sudáfrica)	Aplicación para la enseñanza de la aritmética: MindTap Math Foundations	-
10	De los Ríos, Muñoz, Castro y Arroyo (2019)	Grado en Administración y Dirección de Empresas. Universidad Loyola de Andalucía (España)	Concurso-repaso: eInstruction Flow Juego de reclutamiento: L'Oréal Brandstorm	-
11	Felszeghy et al. (2019)	Grado en Histología Médica y Dental. Universidad del Este (Finlandia)	Cuestionario de elección múltiple: Kahoot!	-

	Estudio	Contexto	Herramienta de gamificación	Citas
12	Grivokostopoulou, Kovas y Perikos (2019)	Grado en Ingeniería Informática. Universidad de Patras (Grecia)	Juego de realidad virtual 3D para enseñar al estudiante a actuar de forma emprendedora y convertirse en un empresario con éxito.	-
13	Jong, Chan, Hue y Tam (2018)	Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de Hong-Kong (China)	Aplicación móvil compatible con GPS para el aprendizaje de consultas sociales en entornos al aire libre: Gamified Authentic Mobile Enquiry in Society (GAMES)	3
14	Kapralova, Moskaleva y Byiyk (2019)	Grado en Tecnología de la Información. Universidad Politécnica Muadzam Shah Pahang (Malasia)	Cuestionarios de elección múltiple: Kahoot! y Quizziz	-
15	López, García y Cervantes (2019)	Grado de Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de Granada (España)	Juego de roles: "Game of Thrones: la ira de los dragones"	-
16	Ntokos (2019)	Grado en Ingeniería Informática de Southampton Solent University (Reino Unido)	Juegos de rol: "Swords and sorcery"	-
17	Rahman, Ahmad y Hashim (2019)	Grado en Tecnología de la Información de la Universidad Politécnica "Muadzam Shah Pahang" (Malasia)	Cuestionarios de elección múltiple: Kahoot! y Quizziz	3
18	Tóth, Lògó y Lògó (2019)	Grado en Psicología. Universidad Tecnológica de Budapest (Hungria)	Cuestionarios de elección múltiple: Kahoot!	1
19	Zamora, Corrales, Sánchez y Espejo (2019)	Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura (España)	Cuestionarios de elección múltiple: Kahoot, Socratic, Quizziz, etc.; Juegos de mesa; Une con flechas; Scaperoom; Café científico; Rompecabezas	-
20	Zvarych, Kalaur, Prymachenko, Romashchenko y Romanyshyna (2019)	Curso de Lengua Extranjera Profesional para el Grado en Comercio Internacional, Derecho, Marketing, Economía, Gestión y Psicología. Universidad Nacional de comercio y Economía de Kiev (Ucrania)	Juego de simulación: Procedimiento de importación-exportación de Café: contenedor LEGO maersk sealand)	2

## **Implicaciones de la gamificación para el aprendizaje del estudiante en Educación Superior**

Las investigaciones revisadas plantean la utilización de diferentes herramientas para evaluar el aprendizaje y la adquisición de determinadas competencias en el estudiante, dinamizar los contenidos a desarrollar en el aula, así como favorecer la motivación, el compromiso y la autonomía del estudiante hacia el aprendizaje. Además, en su mayoría utilizan las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en Educación Superior, lo que posibilita la puesta en práctica de videojuegos, aplicaciones informáticas, plataformas webs, etc.

Desde el punto de vista metodológico, las publicaciones revisadas se organizan según dos enfoques diferentes: por un lado, aquellas que ponen en práctica un enfoque de gamificación, el cual permite el manejo de mecánicas de juego en el ámbito educativo y, por otro lado, de Aprendizaje Basado en el Juego, lo que posibilita la utilización de juegos o videojuegos con fines didácticos en Educación Superior. Mayoritariamente, se trata de estudios de carácter cuantitativo (basados en la utilización de encuestas) que incluyen una muestra reducida, al estar desarrolladas en el contexto de una determinada asignatura.

En cuanto a las implicaciones de la gamificación para el aprendizaje del estudiante, éstas se han categorizado según su naturaleza atendiendo a la dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal. En el plano cognitivo, cabe destacar cómo la práctica de experiencias de aprendizaje gamificado permite una mejora del rendimiento académico en el estudiante, ayudándolo a maximizar el aprendizaje. A su vez, posibilita una alta transferencia de lo aprendido para su futura práctica profesional, lo que implica la mejora en la capacitación del estudiante, así como la adquisición de determinadas habilidades. Dicha práctica también favorece la construcción colectiva del conocimiento, una mayor confianza en su manejo, así como una mejor asimilación, comprensión y retención del conocimiento. Incluso, cabe destacar una mejora de la satisfacción del estudiante hacia el conocimiento adquirido, al haberse planteado a partir de un proceso basado en la diversión e interacción entre iguales.

En cuanto a la dimensión procedimental, las investigaciones revisadas plantean cómo la práctica de experiencias de aprendizaje gamificado implica un mayor nivel de logro hacia el aprendizaje. De este modo, se refuerza la utilidad del juego para futuras experiencias profesionales en el estudiante, posibilitando el desarrollo de competencias y habilidades demandadas por las organizaciones profesionales. A su vez, se favorece el desarrollo de procesos de aprendizaje activo grupal y de evaluación compartida. También posibilita el refuerzo de contenidos y el desarrollo de habilidades competitivas entre el alumnado, facilitando el análisis de situaciones y la toma de decisiones.

Finalmente, y para la dimensión actitudinal, las investigaciones revisadas ponen de manifiesto cómo el desarrollo de este tipo de práctica docente innovadora aumenta la motivación, autoeficacia, el compromiso y el interés del estudiante hacia la asignatura. Además, favorece la creación de un buen clima de aula, basada en la participación del estudiante hacia el desarrollo de un proceso de aprendizaje divertido, atractivo y colaborativo. También se produce una mejora en el comportamiento del estudiante y el desarrollo de determinadas habilidades interpersonales.

Tabla 3  
Síntesis de las investigaciones incluidas en la revisión sistemática

	Finalidad de la herramienta	Proc.*	Met.***	n**	Implicaciones		
					Cognitivas	Procedimentales	Actitudinales
1	Evaluar el aprendizaje y favorecer la motivación hacia el estudio.	GAM.	CUAN.	106			Mejora el compromiso e interés hacia la asignatura.
2	Evaluar las competencias y el aprendizaje del estudiante.	GBL	CUAL.	69	Posibilita una alta transferencia de lo aprendido a su futura práctica profesional.	Favorece la evaluación compartida.	Factor de motivación para el aprendizaje. Favorece la creación de un buen clima de aula. Potencia una perspectiva humanista de la educación.
3	Evaluar las competencias y el aprendizaje del estudiante.	GBL	CUAN.	125	Favorece la confianza en el manejo del conocimiento y una mejora en su retención.		Facilita el desarrollo de habilidades personales.
4	Evaluar las competencias en el estudiante. Mejorar el compromiso y la autonomía hacia el aprendizaje.	GAM	CUAN.	43		Implica un mayor nivel de logro hacia el aprendizaje.	Potencia un nivel de compromiso más activo y una mayor motivación hacia el aprendizaje.
5	Evaluar el grado de compromiso del estudiante hacia el estudio.	GBL	CUAN.	180			Mejora en el comportamiento de los estudiantes
6	Mejorar la motivación del estudiante hacia el estudio.	GBL	CUAN.	22	Mejora la comprensión del estudiante sobre los contenidos.		Motiva al estudiante a preparar el material antes de la clase, facilitando un entorno de aula invertida.

	Finalidad de la herramienta	Proc.*	Met.***	n**	Implicaciones		
					Cognitivas	Procedimentales	Actitudinales
7	Favorecer el aprendizaje y la evaluación de las competencias en el estudiante. Dinamizar contenidos en el aula.	GBL	CUAN. CUAL.	142	Favorece la satisfacción con el conocimiento adquirido a partir de la diversión e interacción entre iguales.	Refuerza la utilidad del juego para futuras experiencias profesionales.	Fomenta el interés intrínseco en la actividad en el estudiante.
8	Desarrollar la competencia comunicativa mediante la cooperación entre iguales. Alcanzar la autonomía del estudiante en el aprendizaje.	GBL	CUAN. CUAL.	105	Favorece la construcción colectiva del conocimiento de manera crítica y reflexiva, que tiene relación con su futura actividad profesional.		Permite un aprendizaje más motivador y significativo en el estudiante. Eficacia de la metodología cooperativa y la gamificación.
9	Evaluar las competencias y el aprendizaje del estudiante.	GBL	CUAN.	1100	Favorece la capacitación del estudiante, así como la adquisición de habilidades informáticas.	Posibilita el refuerzo de contenidos para su aprendizaje en el estudiante.	Permite crear un ambiente de aprendizaje divertido, atractivo y colaborativo.
10	Evaluar las competencias y el aprendizaje del estudiante.	GBL.	CUAN.	125	Mejora del rendimiento académico del estudiante.	Favorece habilidades competitivas entre el alumnado. Permite desarrollar competencias y habilidades que coinciden con las demandadas por las organizaciones profesionales. Beneficia el contacto directo del estudiante con la realidad profesional.	Influye de manera positiva en la motivación y el grado de compromiso del alumno hacia su estudio.
11	Evaluar las competencias y el aprendizaje del estudiante.	GAM	CUAN.	215	Aumenta el conocimiento del estudiante hacia la asignatura: mayor comprensión del contenido.	Favorece el aprendizaje activo grupal.	Promueve el interés y ofrece una retroalimentación inmediata.
12	Desarrollar competencias en el estudiante. Dinamizar contenidos en el aula.	GBL	CUAN.	86	Aumenta el conocimiento del estudiante hacia el contenido.	Favorece que el estudiante actúe como profesional, cooperación entre iguales, análisis de situaciones y toma de decisiones.	Aumento del interés y la motivación en el alumnado hacia el estudio. Mejora de la autoeficacia.
13	Desarrollar competencias en el estudiante.	GBL	CUAN.	559	Mejora significativamente el rendimiento del estudiante en la construcción del conocimiento.		Promueve la motivación de aprendizaje en el estudiante.

	Finalidad de la herramienta	Proc.*	Met.**	n**	Implicaciones		
					Cognitivas	Procedimentales	Actitudinales
14	Evaluar los conocimientos y habilidades del estudiante.	GAM	CUAL.	50	Facilita el proceso de asimilación del conocimiento.		Participación del estudiante en el aula.
15	Dinamizar contenidos en el aula. Mejorar la motivación en el estudiante.	GBL	CUAN.	59			Mejora la motivación y aumenta la implicación en el aprendizaje. Genera un buen clima de clase y sentimientos de pertenencia al grupo.
16	Motivar y comprometer al estudiante en la tarea.	GBL.	CUAL.	34	Ayuda a maximizar el aprendizaje, logro y el compromiso ante el estudio.		Aumento de la asistencia y participación del estudiante en clase.
17	Mejorar la participación y el nivel de compromiso del estudiante en el aula.	GAM	CUAN.	50			Mejora la participación del estudiante en el aula, facilitando la labor del docente.
18	Evaluar el aprendizaje del estudiante.	GAM	CUAN.	200	Efecto positivo sobre los resultados académicos del estudiante.		Mejora de la percepción del estudiante hacia el aprendizaje.
19	Evaluar la motivación del estudiante y sus habilidades emocionales.	GAM	CUAN. CUAL.	18		Efecto multiplicador, pudiendo aplicar dichas técnicas innovadoras en su futura actividad profesional.	Mejora la percepción hacia la asignatura y aumenta su motivación para el estudio.
20	Dinamizar contenidos en el aula.	GBL	CUAL.	56	Intensifica las actividades educativas. Mejora los resultados de comunicación en un idioma extranjero, velocidad de pensamiento.		Favorece la flexibilidad en la resolución de problemas y las habilidades para el trabajo en equipo.

\*Proc.= Procedimiento; GAM=Gamificación; GBL=Gamed Based Learning;

\*\*n=tamaño muestral; \*\*\*Met.=Metodología; CUAN.=Cuantitativa; CUAL.=Cualitativa.

## Discusión y conclusiones

Este trabajo se centra en una estrategia metodológica que favorece el desarrollo de metodologías activas en el proceso didáctico, permitiendo aunar dos conceptos diferentes: juego y aprendizaje. Resulta de interés conocer el significado que adquiere la gamificación para el estudiante universitario, pues el profesorado debe lograr su compromiso con dicho proceso (Abdul & Felicia, 2015; Huang et al., 2019).

Con la intención de responder al objetivo 1, este trabajo demuestra el interés creciente entre la comunidad científica por plantear investigaciones y trabajos científicos sobre gamificación en Educación Superior. En su mayoría, dichas propuestas plantean experiencias de innovación educativa vinculadas con titulaciones adscritas a las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias de la Salud, siendo la titulación de Ingeniería Informática la que mayor frecuencia de uso registra.

En cuanto a la relación entre el concepto de gamificación y el área de Ingeniería, cabe destacar la proliferación de distintas herramientas de gamificación mediadas por el uso de las TIC, lo que justifica la elevada implicación del profesorado adscrito a esta área de conocimiento hacia el uso de este tipo de recursos didácticos en el aula universitaria. De igual modo, y en el ámbito educativo, se ha utilizado tradicionalmente determinados elementos del juego para facilitar el proceso de aprendizaje al estudiante en todas las etapas educativas. Finalmente, la vinculación de la gamificación con el área de Ciencias Sociales y Jurídicas puede justificarse dado que el concepto de gamificación surge en el sector de las empresas y el marketing, habiéndose aplicado a otros contextos con mucha rapidez.

Desde la Educación Superior, se debe aprovechar el interés social por la utilización de este tipo de herramientas, implementándolas en el proceso didáctico. En este sentido, Aldemir et al. (2018) demuestran la necesidad del profesorado de diseñar el juego de manera adecuada, estableciéndose como criterio que justifica el alto grado de aceptación del estudiante hacia estas experiencias. Así pues, lo relevante no es el juego en sí mismo, sino la metodología utilizada para el uso del juego (Rodríguez-Hoyos & Joao, 2013) a partir de dinámicas centradas en el diseño de retos, recompensas y logros y el desarrollo de incentivos intrínsecos en el estudiante (Kokkalia et al., 2017). Ello requiere del esfuerzo del profesorado, pues las experiencias de gamificación propuestas al estudiante deben estar planificadas previamente y ligadas a objetivos didácticos concretos, debiendo plantearse para un determinado contenido y según las características del grupo de estudiantes al que se dirige.

Atendiendo al objetivo 2, las investigaciones revisadas demuestran la puesta en práctica de diferentes experiencias de innovación docente en Educación Superior. En ellas, se utiliza el juego como elemento transversal para la evaluación del aprendizaje y la adquisición de determinadas competencias en el estudiante, la dinamización de los contenidos a desarrollar en el aula y un aumento de la motivación y el interés del estudiante. Sin duda, se trata de herramientas pertinentes para facilitar el desarrollo de contenidos y mejorar el interés y la participación del estudiante ante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Corchuelo, 2018; Villalustre & Del Moral, 2015).

Para conseguir tales objetivos, las investigaciones revisadas utilizan dos enfoques diferentes: por un lado, las estrategias de gamificación que permiten la puesta en práctica de dinámicas y mecánicas de juego en un entorno que no es lúdico, como es el ámbito educativo. Por otro lado, el Aprendizaje Basado en el Juego (GBL) que utiliza determinados juegos para facilitar la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades en el estudiante. Sin embargo, y a pesar de utilizar dos enfoques diferentes, todas las publicaciones revisadas sitúan al juego como elemento transversal del proceso didáctico con la intención de mejorar la práctica docente y modificar las actitudes y aptitudes dentro de los individuos involucrados en el juego (Hernández, Monroy & Jiménez, 2018).

En cuanto a las implicaciones de este tipo de prácticas innovadoras en la Educación Superior, cabe establecer una triple clasificación según su naturaleza: ámbito cognitivo (Aynsley et al., 2018; Barreal & Jannes, 2019; De los Ríos et al., 2019; Felszeghy et al. 2019; Jong et al., 2018; Tan, 2018; Tóth et al. 2019; Zvarych et al., 2019), dimensión procedimental (Barrel & Jannes, 2019; De los Ríos et al., 2019; Delpport, 2019; Felszeghy et al., 2019; Glowacki et al., 2018; Grivokostopoulou et al., 2019; Pérez & Rivera, 2017) y actitudinal (Głowacki et al., 2018; Grivokostopoulou et al., 2019; Kapralova et al., 2019; López et al., 2019; Pettit et al., 2015; Santos et al., 2018).

Estos resultados guardan relación con los aportados en otras investigaciones que revelan cómo los estudiantes involucrados en entornos de aprendizaje gamificados mejoran su aprendizaje y rendimiento académico (Marín, Frez, Cruz & Genero, 2019) a la vez que favorece su predisposición para adquirir determinadas competencias (Kapp, 2012; Zichermann & Cunningham, 2011). Otros estudios, además, informan de las implicaciones de la gamificación hacia un aumento del nivel de motivación y compromiso del estudiante (Chu & Hung, 2015; García, Carrascal & Renovell, 2016), así como su participación en el proceso de aprendizaje (Alhammad & Moreno, 2018; Çakiroğlu et al., 2017).

En síntesis, esta revisión bibliográfica demuestra la percepción favorable del estudiante universitario hacia el desarrollo de experiencias didácticas innovadoras basadas en la gamificación. Ello refuerza la necesidad de incrementar la presencia de estas prácticas docentes innovadoras en Educación Superior, dejando atrás experiencias aisladas para asignaturas e incluso, contenidos concretos. El desarrollo de estrategias didácticas de gamificación debe ser trasversal al proceso didáctico planteado por el profesorado, lo que requiere de un análisis inicial que examine el punto de partida de los agentes educativos implicados.

Sin duda, se trata de un trabajo de interés para el profesorado universitario que pretenda iniciarse en la práctica de esta metodología innovadora en el aula, Sin embargo, entre las limitaciones de este trabajo, se encuentra el escaso número de investigaciones que plantean experiencias de gamificación a partir de recursos sin soporte digital, lo que invita a cuestionar la viabilidad de estos hallazgos para este tipo de herramientas. Como futura línea de investigación, se plantea indagar las percepciones del profesorado hacia la práctica de estrategias de gamificación en el aula universitaria, pues junto al estudiante, son los principales agentes implicados en el proceso didáctico.

## Referencias

- Abdul, A.I., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review. *Review of educational research, 85*(4), 740-779. doi: 10.3102/0034654315577210
- Aldemir, T., Celik, B., & Kaplan, G. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior, 78*, 235-254. doi: 10.1016/j.chb.2017.10.001
- Alexander, P.A. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research, 90*(1), 6-23. doi: 10.3102/0034654319854352
- Alhammad, M.M. & Moreno, A.M. (2018). Gamification in software engineering education: A systematic mapping. *Journal of Systems and Software, 141*, 131-150. doi: 10.1016/J.JSS.2018.03.065
- Alsawaier, R.S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology, 35*(1), 56-79. doi: 10.1108/IJILT-02-2017-0009
- Ardila, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 12*(24), 71-84. doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.stge
- Aynsley, S.A., Nathawat, K., & Crawford, R.M. (2018). Evaluating student perceptions of using a game-based approach to aid learning: Braincept. *Higher Education Pedagogies, 3*(1), 478-489. doi: 10.1080/23752696.2018.1435296
- Barreal, J., & Jannes, G. (2019). Narrative as a teaching tool in the gamification of statistics in the Degree of Tourism. *Digital Education Review, 36*, 152-170.
- Bodnar, C.A., Anastasio, D., Enszer, J.A., & Burkey, D.D. (2016). Engineers at play: Games as teaching tools for undergraduate engineering students. *Journal of Engineering Education, 105*(1), 147-200. doi: 10.1002/jee.20106
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education, 7*(2), 162-171. doi: 10.3926/jotse.247
- Brull, S., & Finlayson, S. (2016). Importance of gamification in increasing learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 47*(8), 372-375. doi: 10.3928/00220124-20160715-09
- Çakiroğlu, Ü, Başbüyük, B., Güler, M., Atabay, M., & Yilmaz, B. (2017). Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance. *Computers in Human Behavior, 69*, 98-107. doi: 10.1016/J.CHB.2016.12.018
- Carrión, E. (2019). The use of the game and the cooperative Methodology in Higher Education: An alternative for creative teaching. *Artseduca, 23*, 71-97. doi: 10.6035/Artseduca.2019.23.4
- Chaiyo, Y., & Nokham, R. (2017). *The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system*. Proceedings of the International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT). Chiang Mai (Thailand). doi: 10.1109/ICDAMT.2017.7904957

- Chu, C. & Hung, H. (2015). Effects of the Digital Game-Development Approach on Elementary School Students` Learning Motivation, Problem Solving, and Learning Achievement. *International Journal of Distance Education Technologies*, 13(1), 87-102. doi: 10.4018/ijdet.2015010105
- Contreras, R., & Eguia, J.L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació.
- Corchuelo, C.A. (2018). Gamificación en Educación Superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTECH*, 63, 29-41. doi: 10.21556/edutec.2018.63.927
- Dascalu, M.I., Tesila, B., & Nedelcu, R.A. (2016). Enhancing employability through e-learning communities: From myth to reality. In Y. Li, M. Kravcik, E. Pospecu, R. Huang, N. Kinshuk, & N.S. Chen (Coords.). *State-of-the-art and future directions of smart learning* (pp. 309-313). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-287-868-7\_38
- De los Ríos, A., Munoz, Y., Castro, P., & Arroyo, J.L. (2019). Gamification, strategy shared between university, Company and millennials. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 73-88. doi: 10.4995/redu.2019
- Delpont, D.H. (2019). Numeracy students` perspectives on a new digital learning tool at a South African University. *South African Journal of Higher Education*, 33(5), 25-41. doi: 10.20853/33-5-3588
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88. Recuperado de: <https://cutt.ly/jyFsnhS>
- Felszeghy, S., Pasonen-Seppänen, S., Koskela, A., Nieminen, P., Härkönen, K., Paldanius, K.M., ... & Haapaniemi, T. (2019). Using online game-based platforms to improve student performance and engagement in histology teaching. *BMC medical education*, 19(1), 273-284. doi: 10.1186/s12909-019-1701-0
- García, F., Carrascal, S. & Ronobell, V. (2016). The drawing of the human figure "Avatar" as an element for the development of creativity and learning through gamification techniques in Primary Education. *ArDIn. Arte, Diseño e ingeniería*, 5, 47.57. Recuperado de: <https://cutt.ly/QyLL8YP>
- Gay, A.S., & Burbridge, L. (2016). "Bring your own device" for formative assessment. *The Mathematics Teacher*, 110(4), 310-313. doi: 10.5951/mathteacher.110.4.0310
- Głowacki, J., Kriukova, Y., & Avshenyuk, N. (2018). Gamification in higher education: experience of Poland and Ukraine. *Advanced Education*, 5(10), 105-110. doi: 10.20535/2410-8286.151143
- Grivokostopoulou, F., Kovas, K., & Perikos, I. (2019). Examining the impact of a gamified entrepreneurship education framework in higher education. *Sustainability*, 11, 5623-5640. doi: 10.3390/su11205623
- Hanus, M., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. doi: 10.1016/j.compedu.2014.08.019
- Herrera, L., Souza, M.R., & Soares, J.F. (2018). Evaluación de la calidad de la educación superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cadernos Pesquisa*, 25(2), 71-90. Recuperado de: <https://cutt.ly/lyFsYC8>

- Howel, D.D., Tseng, D., & Colorado, J.T. (2017). Fast assessments with digital tools using multiple-choice questions. *College Teaching*, 1-3, 145-147. doi: 10.1080/87567555.2017.1291489.
- Huang, B., Hew, K.F., & Lo, C.K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1106-1126. doi: 10.1080/10494820.2018.1495653
- Jong, M., Chan, T., Hue, M.T., & Tam, V. (2018). Gamifying and Mobilising Social Enquiry-based Learning in authentic outdoor environments. *Educational Technology & Society*, 21(4), 277-292. Recuperado de: <https://cutt.ly/ayFsUNn>
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: John Wiley
- Kapralova, J.V., Moskaleva, L.A., & Byiyk, I.A. (2019). Learning the Russian language in the game: Traditional and new approaches. *International Journal of Higher Education*, 8(7), 50-55. doi: 10.5430/ijhe.v8n7p50
- Ke, F. (2014). An implementation of design-based learning through creating educational computer games: A case study on mathematics learning during design and computing. *Computers & Education*, 73, 26-39. doi: 10.1016/j.compedu.2013.12.010
- Kokkalia, G., Drigas, A., Roussos, P., & Economou, A. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-36. doi: 10.1186/s41239-017-0042-5.
- López, I.P., García, E.R., & Cervantes, C.T. (2019). 12+1. Feelings of physical education college students towards a gamification proposal: "game of thrones: the anger of the dragons". *Movimiento*, 25(1), 1-15. doi: 10.22456/1982-8918.88031
- Lozada, C., & Betancur, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124. doi: 10.22395/riium.v16n31a5
- Marín, B., Frez, J., Cruz, J., & Genero, M. (2019). An Empirical Investigaion on the Benefits of Gamification in Programming Courses. *ACM Transactions on Computing Education*, 19(1), 1-22. doi: 10.1145/3231709
- Medvedovska, D., Skarlupina, Y., & Turchyna, T. (2016). Integrating online educational applications in the classroom. *European Humanities Studies: State and Society*, 4, 145-156. Recuperado de: <https://cutt.ly/3yFsOdu>
- Moffat, D., Farrell, D., Gardiner, B., McCulloch, A., & Fairlie, F. (2015). *A serious game to give students careers advice, awareness and action*. In ECEL2015-14th European Conference on e-Learning: ECEI2015 (p. 396). Hatfield, UK: Academic Conferences and Publishing Limited.
- Ntokos, K. (2019). Swords and sorcery: a structural gamification framework for higher education using role-playing game elements. *Research in Learning Technology*, 27, 2272. doi: 10.25304/rlt.v27.2272
- Oliva, H. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 29-47. doi: 10.5377/ryr.v44i0.3563
- Pascuas, Y.S., Vargas, E.O., & Muñoz, J.I. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa*, 17(75), 63-80. Recuperado de: <https://cutt.ly/8yFsPsU>

- Pérez, A., & Almela, J. (2018). Gamification and Transmedia for Scientific Promotion and for Encouraging Scientific Careers in Adolescents. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(55), 93-103. doi: 10.3916/C55-2018-09
- Pérez, I., & Rivera, E. (2017). Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 112-129. doi: 10.11144/Javeriana.syp36-70.fdfp.
- Pettit, R. K., McCoy, L., Kinney, M., & Schwartz, F.N. (2015). Student perceptions of gamified audience response system interactions in large group lectures and via lecture capture technology. *BMC medical education*, 15(1), 92. doi: 10.1186/s12909-015-0373-7
- Pivec, M. & Dziabenko, O. (2004). Gamed-Based Learning in Universities and Lifelong Learning: "Unigame: Social Skills and Knowledge Training" Game Concept. *Journal of Universal Computer Science*, 10(1), 14-26.
- Prieto, J.M. (2018). Gamificación del aprendizaje y motivación en universitarios. Elaboración de una historia interactiva: MOTORIA-X. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (66), 77-92. doi: 10.21556/edutec.2018.66.1085
- Rahman, R.A., Ahmad, S., & Hashim, U.R. (2018). The effectiveness of gamification technique for higher education student's engagement in polytechnic Muadzam Shah Pahang, Malaysia. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 41. doi: 10.1186/s41239-018-0123-0
- Rodríguez-Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde "fuera" orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38. doi: 10.6018/rie.36.1.309041
- Rodríguez-Hoyos, C., & Joao, M. (2013). Videojuegos y educación: una visión panorámica de las investigaciones desarrolladas a nivel internacional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 479-494. Recuperado de: <https://cutt.ly/3yFsAOO>
- Sánchez, J., Cañada, F., & Dávila, M.A. (2017). Just a game? Gamifying a general science class at university: Collaborative and competitive work implications. Thinking skills and creativity. *Elsevier Science Direct*, 26, 51-59. Recuperado de: <https://cutt.ly/WyFsSTk>
- Santos, M.L., De Souza, R.N., & De Sousa, M.C. (2018). A gamificação como estratégia de engajamento para a prática da educação ambiental. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 35(1), 279-295. doi: 10.14295/remea.v35i1.7519
- Tan, Y.L. (2018). Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning Journal*, 22(2), 141-156. doi: 10.24059/olj.v22i2.1167
- Torres, A., Ramírez, M.S. & Romero, L.M. (2018). Valoración y evaluación de los Aprendizajes Basados en Juegos (GBL) en contextos e-learning. *Education in the Knowledge Society*, 19(4), 109-128. doi: 10.14201/eks2018194109128
- Tóth, A., Lógó, P., & Lógó, E. (2019). The Effect of the Kahoot Quiz on the Student's Results in the Exam. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 27(2), 173-179. doi: 10.3311/PPso.12464
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. Recuperado de: <https://cutt.ly/qyFsDKJ>
- Villalustre, L. & Del Moral, M. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, 27, 13-31. doi: 10.1344/der.2015.27.13-31

- Zamora, F., Corrales, M., Sánchez, J., & Espejo, L. (2019). Nonscientific University Students Training in General Science Using an Active-Learning Merged Pedagogy: Gamification in a Flipped Classroom. *Education Sciences*, 9, 297-315. doi: 10.3390/educsci9040297
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.
- Zvarych, I., Kalaur, S.M., Prymachenko, N.M., Romashchenko, I.V., & Romanyshyna, O.I. (2019). Gamification as a Tool for Stimulating the Educational Activity of Students of Higher Educational Institutions of Ukraine and the United States. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 875-891. doi: 10.12973/eu-jer.8.3.875

Fecha de recepción: 22 de marzo de 2020.

Fecha de revisión: 8 de abril de 2020.

Fecha de aceptación: 26 de junio de 2020.

## **Acoso escolar y autoconcepto en personas trans**

### **Bullying and Self-concept in trans people**

Pablo Daniel Pérez Fernández\*, María Fernández Rodríguez\*\*, Elena García Vega\* y Patricia Guerra Mora\*\*\*

\*Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo.

\*\*Unidad de Tratamiento de Identidad de Género del Principado de Asturias (UTIGPA); Centro de Salud Mental I "La Magdalena" (Área sanitaria III, Hospital Universitario San Agustín de Avilés, Asturias) y Facultad de psicología, Universidad de Oviedo.

\*\*\*Centro de Salud Mental "La Ería" (Área sanitaria IV, Hospital Universitario Central de Asturias) y Universidad Isabel I.

#### **Resumen**

*Introducción: El acoso escolar es un fenómeno presente en todos los centros escolares y sus consecuencias sobre la salud mental de las víctimas pueden ser muy importantes. Las personas trans viven muchas veces con un estigma social que las hace más proclives a sufrir discriminación. El objetivo de este estudio es analizar las características del acoso escolar en personas trans y su relación con el autoconcepto, así como establecer una comparación con un grupo control cisgénero.*

*Método: La muestra estuvo compuesta por 68 participantes. El grupo experimental estuvo compuesto por 34 personas trans. El grupo control estuvo compuesto por 34 personas de características sociodemográficas similares.*

*Resultados: La prevalencia del acoso escolar es del 20,1% en personas trans. No hay diferencias significativas en acoso escolar respecto al grupo control. Tampoco se encontraron diferencias respecto al autoconcepto ni otras variables sociodemográficas.*

---

**Correspondencia:** Pablo Daniel Pérez Fernández, [pablod.perezfdz@gmail.com](mailto:pablod.perezfdz@gmail.com), Facultad de psicología, Universidad de Oviedo. Plaza Feijoo, s/n, Oviedo.

*Conclusiones: Nuestros resultados no apoyan la idea, señalada por otros autores, de que las personas trans experimentan mayor acoso escolar ni un menor autoconcepto. Se ha hallado que reciben más agresiones basadas en objetos y maltrato físico que las personas cisgénero acosadas.*

*Palabras clave:* acoso escolar; trans; autoconcepto; identidad de género, cisgénero.

### **Abstract**

*Introduction: Bullying is a phenomenon which is present in all schools and can have very important consequences on the victims' mental health. Trans people often live with a social stigma that makes them more prone to discrimination. The objective of this study is to analyze the characteristics of bullying in trans people and its relationship with self-concept, as well as to establish a comparison with a cisgender control group.*

*Method: The sample was made up of 68 participants. The experimental group was composed of 34 trans people. The control group comprised 34 people with similar sociodemographic characteristics.*

*Results: The prevalence of bullying is 20.1% in trans people. There are no significant differences in bullying when compared to the control group. There were also no differences regarding self-concept or other sociodemographic variables.*

*Conclusions: Our results do not support the claim made by other authors that trans people experience more bullying or less self-concept. It has been found that they receive more object-based assaults and physical abuse than harassed cisgender people.*

*Keywords:* bullying; trans; self-concept; gender identity; cisgender.

### **Introducción**

El acoso escolar o bullying hace referencia a un tipo de violencia física o mental, o situación de maltrato prolongado y repetitivo por parte de un grupo o un sujeto que se dirige contra un individuo que no es capaz de defenderse y que tiene lugar en el contexto escolar (Cerezo, 2009; Díaz, 2015; Russell, Ryan, Toomey, Diaz & Sánchez, 2011). La violencia escolar puede dirigirse hacia el profesorado, alumnado o propiedades y tiene lugar en las instalaciones del centro escolar, en los alrededores y en las actividades extraescolares (Serrano & Iborra, 2005). La violencia se utiliza con la intención de causar dolor, humillación, vergüenza y abusos contra otra persona que está indefensa y que incluye, normalmente, un desequilibrio de poder, ya sea psicológico, físico, de estatus social o de otro rango (Collell & Miquel, 2006). Para que este fenómeno se produzca, son necesarios dos sujetos bien diferenciados, la víctima y el agresor (Cerezo, 2009).

El aumento de la preocupación de la sociedad española por la violencia escolar llevó a la oficina del Defensor del Pueblo y al Comité Español de UNICEF a publicar en el año 2000 el primer informe sobre violencia escolar centrado en la incidencia del maltrato entre iguales a nivel estatal (Defensor del pueblo, 2000). Una réplica de este informe fue llevada a cabo en el 2007 por el mismo equipo de la Universidad Autónoma de Madrid (Defensor del Pueblo, 2007). Siguiendo a Garaigordobil y Oñederra (2010) la prevalencia y las características de una situación de acoso escolar no varían mucho

de un país a otro, siendo, por tanto, un fenómeno generalizado en los países industrializados. Los estudios epidemiológicos muestran que la prevalencia del acoso escolar se encuentra entre el 20 y el 30%.

En un estudio realizado en España se señala que uno de cada cinco alumnos se ha visto implicado en un proceso de acoso escolar y que es un fenómeno presente en cualquier clase social (Ayerbe et al., 2005). Otras investigaciones sitúan los índices de bullying en el 5,8% en educación primaria y en el 3,8% en secundaria (Garaigordobil & Oñederra, 2010). En este mismo estudio también se señala que a medida que aumenta la edad disminuyen las conductas intimidatorias.

La investigación ha mostrado que las consecuencias de sufrir acoso durante la etapa escolar pueden ser importantes. Las víctimas de acoso escolar pueden sufrir síntomas depresivos, ansiedad y quejas psicósomáticas (Storch y Masia-Warner, 2004), altos niveles de estrés percibido (Estévez, Murgui, Musitu & Moreno, 2008) y fracaso escolar (Ayerbe et al., 2005; Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Atendiendo a la violencia sufrida por la población trans, la transfobia, se refiere a las diferentes formas de violencia, odio, discriminación, rechazo, agresividad y actitudes negativas sobre las personas que transgreden o no encajan en las expectativas sociales de las normas de género (Platero, 2014). Este acoso y discriminación puede ser especialmente intenso en la adolescencia e inicios de la vida adulta.

La investigación que estudia la discriminación hacia las personas trans es bastante escasa (Hill & Willoughby, 2005) así como la prevalencia y/o las características específicas del acoso escolar que sufren. Según la National Transgender Discrimination Survey Report (Grant et al., 2010), una encuesta acerca de la discriminación del colectivo trans en la que participaron un total de 6.456 personas trans y transgéneros con una edad de 18 a 89 años, de más de 50 estados, se señalan unas tasas de acoso escolar del 78%. En estudios realizados en otros países, se señala que muchos jóvenes LGTB cambian sus planes de futuro respecto a la educación (Kosciw et al., 2014; Kosciw et al., 2016) y que quienes lo sufren obtienen pobres resultados académicos, aislamiento, menor motivación y son expulsados de la escuela (Formby, 2013; Jones & Hillier, 2013; Kosciw et al., 2014; Kosciw et al., 2016). Las personas trans sufren mayores niveles de acoso que las personas cisgénero- aquellas cuya identificación se corresponde o concuerda con el género asignado al nacer (Factor & Rothblum, 2007; Kosciw et al., 2014; Kosciw et al., 2016). Mientras unos estudios señalan que las Mujeres Trans (MT) suelen sufrir un mayor nivel de acoso que los Hombres Trans (HT) (Cano Oncala, 2004; Factor & Rothblum, 2007), otros estudios han encontrado que los HT sufren más violencia en la escuela y otros contextos educativos que las MT (Grant et al., 2011). El acoso verbal es el tipo de acoso más frecuente en los ambientes educativo, laboral y familiar (Grant et al., 2011; Greytak, Kosciw, & Diaz, 2009; Grossman & D'Augelli, 2007). Además, la probabilidad de sufrir acoso disminuye cada año de retraso en hacer pública su identidad de género y las personas trans de mayor edad muestran menor nivel de acoso (Cano Oncala, 2004; Lombardi, Wilchins, Priesing, & Malouf, 2001).

En el Eurobarómetro de 2019 elaborado por la Comisión Europea, un 58% de la población española cree que la discriminación por motivos de identidad sexual se encuentra muy extendida en nuestra sociedad. Esta percepción, además, aumentó un 5% respecto a la del Eurobarómetro del 2012, en el que un 53% de la población espa-

ñola creía que este tipo de discriminación se encontraba muy extendida. Esta idea es compartida por los adolescentes, que consideran que los trans son tratados de forma injusta por la sociedad y en los centros educativos (Colectivo de Lesbianas y Gays de la Safor, 2009).

En España, en el estudio realizado por Asenjo-Araque, Escolar-Gutiérrez, Pascual-Sánchez, Ly-Pen y Becerra-Fernández (2017), se encontró que el 24,5% de niños trans de la Unidad de Tratamiento de Identidad de Género de Madrid sufrió acoso escolar, de los que el 92,3% señaló que se debía a la disforia de género, aunque no encontraron una relación significativa entre la disforia y el haber sufrido bullying. Asimismo, en la reciente investigación llevada a cabo por Devís-Devís et al. (2017), sobre discriminación a personas trans de edades comprendidas entre 10-62 años, se encontró que el contexto educativo es el segundo contexto en el que experimentan más acoso y que el tipo de maltrato que más sufren las personas trans es de tipo verbal.

El autoconcepto es entendido como el conjunto de percepciones que mantiene una persona sobre sí misma a partir de la valoración personal y de los otros significativos (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976) así como el concepto que tiene de sí misma como un ser físico social y espiritual (García & Musitu, 2014). Con respecto a su relación con el acoso escolar, se han hallado resultados contradictorios entre las diferentes dimensiones del autoconcepto para las personas agresoras, siendo las dimensiones académica y social las que han mostrado una relación más consistente con el fenómeno de la violencia escolar. Sin embargo, sí existe una relación clara entre el autoconcepto y el ser víctimas de acoso escolar, resultando en un autoconcepto pobre en todas las dimensiones (Boulton & Smith, 1994; Rigby & Slee, 1993).

## Método

### Objetivos

El objetivo del estudio es analizar las características y la prevalencia del acoso escolar en usuarios de la Unidad de Tratamiento de Identidad de Género del Principado de Asturias (UTIGPA) y establecer una comparación con un grupo control de personas cisgénero. Debido a las características de la muestra y de la población objeto de estudio y de forma similar a estudios previos (Devís-Devís et al., 2017), no se ha establecido un criterio de exclusión por edad.

### Población y Muestra

El grupo experimental se compone de 34 usuarios trans que acuden a la UTIGPA. Sus edades se sitúan entre los 17-46 años. El 70,6% son HT (n=24; M=24,58 años; DT=8,480) y el 29,4% son MT (n=10; M=23,40 años; DT=5,441). Con respecto a la identidad de género para este grupo, era privada en el 79,4% (n=27) y para el 20,6% (n=7) pública. El 5,9% (n=2) tenían estudios primarios, el 38,3% tenían estudios de ESO o FP1 (n=13), el 38,3% Bachiller o FP2 (n=13) y el 17,6% (n=6) estudios universitarios.

El grupo control se compone de 34 personas con edades entre los 18-46 años, de las cuales el 29,4% son mujeres (n=10; M=23,20 años; DT=4,940) y el 70,6% restante son hombres (n=24; M=24,71 años; DT= 8,301). El 17,7% tenían estudios de ESO o FP1 (n=6), el 23,5% Bachiller o FP2 (n=8) y el 58,8% (n=20) estudios universitarios. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos por edad ni por otras variables demográficas.

## Instrumento

Además de la recogida de variables sociodemográficas, se administraron dos instrumentos: Cuestionario de Acoso entre iguales (CAI) y Autoconcepto Forma 5 (AF5).

El CAI de Magaz et al. (2016), uno de los pocos instrumentos desarrollados específicamente para evaluar la propia percepción de victimización de bullying. Está formado por las escalas: Conductas de Acoso (CAI-CA) de 39 ítems; Conductas Asociadas al Género (CAI-CAG) de 10 ítems; Escenarios (CAI-E) de 14 ítems; Personajes (CAI-P) de 9 ítems; Confidentes (CAI-C) de 6 ítems; Afrontamiento (CAI-A) de 9 ítems y; Estrés Postraumático (CAI-EP) de 11 ítems.

La escala de CAI-CA está compuesta por las subescalas de Maltrato verbal (11 ítems), Exclusión social directa (5 ítems), Amenazas (4 ítems), Ciberbullying (4 ítems), Exclusión social indirecta (4 ítems), Agresión basada en objetos (3 ítems) y Maltrato físico (8 ítems). La CAI-CAG está formada por 10 ítems, 5 para chicos y 5 para chicas. El contenido de los ítems específicos para chicos se refiere a ser objeto de maltrato verbal por atractivo físico o interesarse por cosas o actividades valoradas socialmente como femeninas mientras que, en el caso de las chicas, el contenido de los ítems se refiere a ser objeto de maltrato verbal por interesarse por actividades socialmente valoradas como masculinas, además de por la falta de atractivo físico. La CAI-CAG para chicas está compuesta por las subescalas Inconformismo de género y Atractivo físico. Tanto la escala de Conductas de Acoso (CAI-CA) como la escala de Conductas Asociadas al Género (CAI-CAG) poseen una escala de frecuencia de tres puntos que varía entre 1 («Nunca») y 3 («Muchas veces»). Respecto a la escala de Escenarios (CAI-E), está formada por las subescalas Escenarios situados fuera del recinto escolar (4 ítems), Escenarios no vigilados dentro del recinto escolar (4 ítems) y Escenarios vigilados dentro del recinto escolar (6 ítems). La escala de Personajes (CAI-P) se compone de las subescalas Defensores y observadores (3 ítems), Agresores de distintos cursos que la víctima (4 ítems) y Agresores del mismo curso que la víctima (2 ítems). En cuanto a la escala de Afrontamiento (CAI-A), ésta se compone de las subescalas Autofocalización negativa (4 ítems) y Focalización en el problema (3 ítems). Los datos sugieren que el CAI tiene unas propiedades psicométricas apropiadas y puede ser útil para la evaluación multidimensional de las conductas de acoso desde el punto de vista de la propia percepción de la victimización (Vera, Vélez y García, 2017). El cuestionario cuenta con una versión con ítems formulados en presente, que se utilizará con los usuarios menores de edad, mientras que para los usuarios mayores de edad se ha desarrollado una versión del mismo, con los ítems formulados en pasado.

El AF5 de García y Musitu (2014) está compuesto por 30 ítems con una escala de respuesta de 1 a 99. Este instrumento evalúa cinco dimensiones del autoconcepto: académica, social, emocional, familiar y física, con seis ítems cada una. Se trata de un

instrumento de utilización clásica en España cuya estructura factorial ha sido confirmada por los autores (Bustos & Galiana, 2015).

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

Tras obtener la autorización de la comisión de investigación del área sanitaria III del Hospital Universitario San Agustín de Avilés, se comenzó a recabar la colaboración voluntaria de los usuarios del grupo experimental, una vez obtenido el consentimiento informado. La selección de los participantes del grupo control se llevó a cabo mediante un muestreo de conveniencia, por el procedimiento de bola de nieve. Se creó una aplicación digital con los diferentes cuestionarios. Se aplicaron a diferentes entornos para acceder a una muestra de características similares a las del grupo experimental. La disforia de género se utilizó como criterio de exclusión.

El análisis de los datos fue realizado con el paquete estadístico IBM-SPSS (versión 24). Se realizó un análisis descriptivo para todas las variables recogidas. La normalidad de los datos se calculó a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov. Se comprobó la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene. Mediante pruebas de igualdad de medias t de Student, se estudiaron las posibles diferencias existentes. En caso de significación estadística, el tamaño del efecto se comprobó mediante el coeficiente de determinación.

### **Resultados**

Se presentan a continuación los análisis descriptivos de las distintas escalas del CAI Tablas 1,5 ,6, 7 y 8).

En la Tabla 1, se reflejan los resultados de la escala Personajes. Para el grupo trans, eran los chicos quienes más les agredían, tanto de su misma clase (64,7%) como de cursos superiores al suyo (61,8%). El 70,6% contaba con un compañero que les defendiera y el 35,3% contaba con un adulto que les defendiera. El 76,5% señala que había compañeros que se quedaban mirando sin hacer nada. El número de agresores en personas trans era de media 5,32 (DT=6,75) y el 70,6% señalan que les acosaban con más compañeros. Para la mayor parte del grupo de cisgénero eran los chicos de su misma clase (88,2%) quienes les agredían. El 50% contaba con un compañero que les defendiera y el 32,4% contaba con un adulto que les defendiera. El 91,2% señala que había compañeros que se quedaban mirando sin hacer nada. El número de agresores en personas cisgénero era de media 3,88 (DT=5,575) y el 82,4% señalan que les acosaban con más compañeros.

Si atendemos de forma diferenciada al género, al grupo de HT les agredían tanto los chicos de su misma clase (58,3%), de cursos superiores (54,2%), como las chicas de su misma clase (50%). El 70,8% contaba con un compañero que les defendiera y el 25% contaba con un adulto que les defendiera. El 75% señala que había compañeros que se quedaban mirando sin hacer nada. El número de agresores en los HT era de media 4,38 (DT=3,076) y el 70,8% señalan que les acosaban con más compañeros. Para la mayor parte del grupo de hombres, eran los chicos de su misma clase (75%) quienes les agredían. El 60,4% contaba con un compañero que les defendiera y el 29,2% contaba con un adulto que les defendiera. El 85,4% señala que había compañeros que

se quedaban mirando sin hacer nada. El número de agresores en los hombres era de media 3,44 (DT=3,168) y el 75% señalan que les acosaban con más compañeros.

Para el grupo MT eran los chicos quienes más les agredían, tanto de su misma clase (80%) como de cursos superiores al suyo (80%). El 70% contaba con un compañero que les defendiera y el 60% contaba con un adulto que les defendiera. El 80% señala que había compañeros que se quedaban mirando sin hacer nada. El número de agresores en las MT era de media 7,60 (DT=11,607) y el 70% de las MT señalan que les acosaban con más compañeros. Para el grupo mujeres, eran los chicos (80%) y las chicas (75%) de su misma clase de quienes más les agredían. El 60% contaba con un compañero que les defendiera y el 45% de mujeres contaba con un adulto que les defendiera. El 80% señala que había compañeros que se quedaban mirando sin hacer nada. El número de agresores en las mujeres era de media 7,40 (DT=9,923) y el 80% señalan que les acosaban con más compañeros.

Al grupo de hombres cis (HC) les agredían más los chicos de su misma clase (91,7%). La mitad (50%) contaba con un compañero que les defendiera y el 33,3% contaba con un adulto que les defendiera. El 95,8% señala que había compañeros que se quedaban mirando sin hacer nada y el 79,2% señalan que les acosaban con más compañeros. El grupo mujeres cis (MC) era agredido mayoritariamente tanto por chicos (80%) como por chicas (100%) de su misma clase. La mitad (50%) contaba con un compañero que les defendiera y solo el 30% contaba con un adulto que les defendiera. El 80% señala que había compañeros que se quedaban mirando sin hacer nada y el 90% de las MC señalan que les acosaban con más compañeros.

Tabla 1

*Datos descriptivos de la escala CAI-Personajes*

CAI-P	Muestra total							
	Trans	Cisgénero	Hombres	Mujeres	HT	MT	HC	MC
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Chicos de mi misma clase	22(64,7)	30(88,2)	36(75,0)	16(80)	14(58,3)	8(80)	22(91,7)	8(80)
Chicas de mi misma clase	17(50,0)	18(52,9)	20(41,7)	15(75)	12(50,0)	5(50)	8(33,3)	10(100)
Chicos de cursos superiores al mío	21(61,8)	18(52,9)	26(54,2)	13(65)	13(54,2)	8(80)	13(54,2)	5(50)
Chicas de cursos superiores al mío	10(29,4)	9(26,5)	14(29,2)	5(25)	8(33,3)	2(20)	6(25)	3(30)
Chicos de cursos inferiores al mío	7(20,6)	6(17,6)	6(12,5)	7(35)	3(12,5)	4(40)	3(12,5)	3(30)
Chicas de cursos inferiores al mío	7(20,6)	6(17,6)	6(12,5)	7(35)	3(12,5)	4(40)	3(12,5)	3(30)
¿Había algún compañero que te defendiera?	24(70,6)	17(50,0)	29(60,4)	12(60)	17(70,8)	7(70)	12(50)	5(50)
¿Había algún adulto que te defendiera?	12(35,3)	11(32,4)	14(29,2)	9(45)	6(25,0)	6(60)	8(33,3)	3(30)

CAI-P	Muestra total							
	Trans	Cisgénero	Hombres	Mujeres	HT	MT	HC	MC
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
¿Había compañeros que se quedaran mirando sin hacer nada?	26(76,5)	31(91,2)	41(85,4)	16(80)	18(75,0)	8(80)	23(95,8)	8(80)
¿Hacían estas cosas con más compañeros?	24(70,6)	28(82,4)	36(75,0)	16(80)	17(70,8)	7(70)	19(79,2)	9(90)

Nota: HT=Hombres Trans; MT= Mujeres Trans; HC=Hombres Cis; MC= Mujeres Cis.

En la Tabla 2 se reflejan los resultados de la escala Escenarios. Los HT sufrían el acoso en clase cuando no había profesorado en el 75%, en la clase de gimnasia cuando no había profesorado en el 66,7% y en los pasillos en un 66,7%. Las MT sufrían el acoso en el patio cuando no vigilaba ningún profesor en el 90%, en los pasillos en un 70%, al salir de clase cerca del colegio en un 70%, en la calle en un 70% y andando de camino a casa en un 70%. El 82,4% de las personas cisgénero sufrían el acoso en el patio cuando no vigilaba ningún profesor, el 76,5% en los pasillos y el 70,6% en clase cuando no había profesorado. El 70,6% de personas trans sufrían el acoso en clase cuando no había profesorado, en los pasillos en el 67,6% y el 67,6% en el patio cuando no vigilaba ningún profesor.

Tabla 2

Datos descriptivos de la escala CAI-Escenarios

CAI-E	Muestra total							
	Trans	Cisgénero	Hombres	Mujeres	HT	MT	HC	MC
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
En la clase de gimnasia cuando estaba algún profesor/a	13(38,2)	13(38,2)	16(33,3)	10(50)	8(33,3)	5(50)	8(33,3)	5(50)
En las demás clases cuando estaba algún profesor/a	14(41,2)	16(47,1)	20(41,7)	10(50)	9(37,5)	5(50)	11(45,8)	5(50)
En la clase de gimnasia cuando no había ningún profesor/a	21(61,8)	18(52,9)	28(58,3)	11(55)	16(66,7)	5(50)	12(50)	6(60)
En las demás clases cuando no había ningún profesor/a	24(70,6)	24(70,6)	34(70,8)	14(70)	18(75,0)	6(60)	16(66,7)	8(80)
En los pasillos	23(67,6)	26(76,5)	34(70,8)	15(75)	16(66,7)	7(70)	18(75)	8(80)
En el comedor	7(20,6)	9(26,5)	11(22,9)	5(25)	6(25,0)	1(10)	5(20,8)	4(40)
En los aseos	10(29,4)	15(44,1)	17(35,4)	8(40)	7(29,2)	3(30)	10(41,7)	5(50)

CAI-E	Muestra total							
	Trans	Cisgénero	Hombres	Mujeres	HT	MT	HC	MC
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
En el patio cuando vigilaba algún profesor	14(41,2)	20(58,8)	20(41,7)	14(70)	8(33,3)	6(60)	12(50)	8(80)
En el patio cuando no vigilaba ningún profesor	23(67,6)	28(82,4)	32(66,7)	19(95)	14(58,3)	9(90)	18(75)	10(100)
Al salir de clase, cerca del colegio	15(44,1)	15(44,1)	19(39,6)	11(55)	8(33,3)	7(70)	11(45,8)	4(40)
En las actividades extraescolares (natación, fútbol, teatro, etc.)	11(32,4)	12(35,3)	14(29,2)	9(45)	6(25,0)	5(50)	8(33,3)	4(40)
En la calle	15(44,1)	22(64,7)	24(50,0)	13(65)	8(33,3)	7(70)	16(66,7)	6(60)
En el autobús escolar	7(20,6)	8(23,5)	8(16,7)	7(35)	3(12,5)	4(40)	5(20,8)	3(30)
Andando de camino a casa	15(44,1)	11(32,4)	15(31,3)	11(55)	8(33,3)	7(70)	7(29,2)	4(40)

Nota: HT=Hombres Trans; MT= Mujeres Trans; HC=Hombres Cis; MC= Mujeres Cis.

En la Tabla 3 se muestran los resultados de la escala Afrontamiento. El grupo de personas trans solía optar por no hacerles caso (76,5%), evitar encontrarse a los compañeros que les acosaban (61,8%) y pensar que ya se cansarían (61,8%) y que ya dejarían de verles (61,8%). El grupo de personas cisgénero solía optar por no hacerles caso (79,4%), pensar que ya se cansarían (73,5%) y que ya dejarían de verles (70,6%) y evitar encontrarse a los compañeros que les acosaban (67,6%).

Tabla 3

Datos descriptivos de la escala CAI- Afrontamiento.

CAI-A	Muestra total							
	Trans	Cisgénero	Hombres	Mujeres	HT	MT	HC	MC
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Les respondían de la misma forma que ellos se metían conmigo	9(26,5)	13(38,2)	17(35,4)	5(25)	6(25,0)	3(30)	11(45,8)	2(20)
Nada, porque creía que esa situación nunca se iba a solucionar	16(47,1)	16(47,1)	23(47,9)	9(45)	12(50,0)	4(40)	11(45,8)	5(50)

CAI-A	Muestra total							
	Trans	Cisgénero	Hombres	Mujeres	HT	MT	HC	MC
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Evitaba encontrarme a los compañeros que me pegaban, se burlaban o se metían conmigo	21(61,89)	23(67,6)	29(60,4)	15(75)	13(54,2)	8(80)	16(66,7)	7(70)
Pasaba de ellos, no les hacía caso	26(76,5)	27(79,4)	35(72,9)	18(90)	16(66,7)	10(100)	19(79,2)	8(80)
Pensaba que ya se cansarían	21(61,8)	25(73,5)	32(66,7)	14(70)	14(58,3)	7(70)	18(75)	7(70)
Pensaba que ya dejaría de verles	21(61,8)	24(70,6)	31(64,6)	14(70)	13(54,2)	8(80)	18(75)	6(60)
Pensaba o le pedí a mis padres que me cambiaran de colegio	8(23,5)	7(20,6)	9(18,8)	6(30)	5(20,8)	3(30)	4(16,7)	3(30)
Me apunté a clases para aprender a defenderme (karate, judo, etc.)	6(17,6)	5(14,7)	9(18,8)	2(10)	4(16,7)	2(20)	5(20,8)	0(0)

Nota: HT=Hombres Trans; MT= Mujeres Trans; HC=Hombres Cis; MC= Mujeres Cis.

En la Tabla 4 se presentan los resultados para la escala Confidentes. El 44,1% de las personas trans solía hablar del acoso con sus compañeros o amigos de clase, el 35,3% con su madre y un 35,3% no hablaba con nadie. El 55,9% de las personas cisgénero hablaba del acoso con sus compañeros o amigos de clase, el 32,4% con su madre y un 41,2% no hablaba con nadie.

Tabla 4

Datos descriptivos de la escala CAI- Confidentes

CAI-C	Muestra total							
	Trans	Cisgénero	Hombres	Mujeres	HT	MT	HC	MC
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Con tu padre	4(11,8)	7(20,6)	7(14,6)	4(20)	2(8,3)	2(20)	5(20,8)	2(20)
Con tu madre	12(35,3)	11(32,4)	15(31,3)	8(40)	6(25,0)	6(60)	9(37,5)	2(20)
Con tus hermanos	5(14,7)	5(14,7)	7(14,6)	3(15)	2(8,3)	3(30)	5(20,8)	0(0)
Con tus compañeros o amigos de clase	15(44,1)	19(55,9)	23(47,9)	11(55)	10(41,7)	5(50)	13(54,2)	6(60)
Con otros amigos de la calle o barrio	8(23,5)	8(23,5)	13(27,1)	3(15)	6(25,0)	2(20)	7(29,2)	1(10)
Con nadie, me lo callaba	12(35,3)	14(41,2)	21(43,8)	5(25)	10(41,7)	2(20)	11(45,8)	3(30)

En la Tabla 5 se reflejan los resultados de la escala Estrés Postraumático. Las personas trans señalan como síntomas más frecuentes: tensión (64,7%), pensamientos intrusivos (44,1%), malestar (44,1%) y apatía (41,2%). Dentro del grupo control, los síntomas más frecuentes que señalan son irritabilidad (52,9%), menos ganas de ver a sus amigos (52,9%), tensión (50%) y malestar (47,1%). En los HT, los síntomas más frecuentes que señalan son tensión (66,7%), malestar (45,8%) e irritabilidad (41,7%). En las MT, los síntomas más frecuentes que señalan son tensión (60%), pensamientos intrusivos (60%) y apatía (50%).

Tabla 5

Datos descriptivos de la escala Estrés Postraumático (CAI-EP)

CAI-EP	Muestra total							
	Trans n(%)	Cisgénero n(%)	Hombres n(%)	Mujeres n(%)	HT n(%)	MT n(%)	HC n(%)	MC n(%)
¿De repente te vienen a la cabeza pensamientos sobre que se meten contigo, te pegan, te insultan, no te hacen caso u otras cosas parecidas?	15(44,1)	13(38,2)	15(31,3)	13(65)	9(37,5)	6(60)	6(25,0)	7(70)
¿Has soñado o has tenido pesadillas donde ves tus compañeros se meten contigo, te pegan, te insultan, no te hacen caso, etc.?	13(38,2)	8(23,5)	12(25,0)	9(45)	9(37,5)	4(40)	3(12,5)	5(50)
¿Te sientes muy mal?	15(44,1)	16(47,1)	19(39,6)	12(60)	11(45,8)	4(40)	8(33,3)	8(80)
¿Tienes sensaciones desagradables como temblores, sudor, tu corazón late muy deprisa?	9(26,5)	10(29,4)	11(22,9)	8(40)	6(25,0)	3(30)	5(20,8)	5(50)
¿Tener dificultad para dormir?	9(26,5)	9(26,5)	10(20,8)	8(40)	7(29,2)	2(20)	3(12,5)	6(60)
¿Tener dificultad para atender en clase?	12(35,3)	14(41,2)	16(33,3)	10(50)	8(33,3)	4(40)	8(33,3)	6(60)
¿Tener mal genio, rabietas, enfados?	13(38,2)	18(52,9)	23(47,9)	8(40)	10(41,7)	3(30)	13(54,2)	5(50)
¿Estar tenso, como preparado por si ocurriera algo malo?	22(64,7)	17(50,0)	27(56,3)	12(60)	16(66,7)	6(60)	11(45,8)	6(60)

CAI-EP	Muestra total							
	Trans	Cisgénero	Hombres	Mujeres	HT	MT	HC	MC
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
¿Tener menos ganas de ver a tus amigos?	9(26,5)	18(52,9)	18(37,5)	9(45)	7(29,2)	2(20)	11(45,8)	7(70)
¿Tener menos ganas de jugar o hacer cosas que antes te gustaba hacer?	14(41,2)	15(44,1)	19(39,6)	10(50)	9(37,5)	5(50)	10(41,7)	5(50)
¿Intentar no pensar en los sitios donde te ocurren estas cosas?	13(38,2)	15(44,1)	17(35,4)	11(55)	9(37,5)	4(40)	8(33,3)	7(70)

Nota: HT=Hombres Trans; MT= Mujeres Trans; HC=Hombres Cis; MC= Mujeres Cis.

A continuación, se muestran los descriptivos para las distintas subescalas de la escala Conductas de Acoso. No existen diferencias significativas entre grupo experimental y control. (Tabla 6).

Tabla 6

Medias de las puntuaciones en subescalas de la escala CAI-CA y prueba t de Student

	Trans (N=34)		Cisgénero (N=34)		t	gl	p
	M	DT	M	DT			
Maltrato verbal	19,29	5,64	18,82	6,23	0,32	66	0,51
Exclusión social directa	8,94	3,44	7,97	3,21	1,20	66	0,31
Amenazas	5,76	1,84	5,35	1,95	0,89	66	0,85
Ciberbullying	4,79	1,12	4,59	1,01	0,79	66	0,33
Exclusión social indirecta	6,58	2,45	6,17	2,50	0,68	66	0,92
Agresión basada en objetos	4,44	2,17	3,94	1,30	1,15	53,91	0,25
Maltrato físico	11,61	4,57	10,64	2,38	1,09	49,72	0,27
CAI-C	61,44	17,96	57,50	15,99	0,95	66	0,56

Nota: M=media; DT=desviación típica; t: valor de la t de Student; gl: grados de libertad.

Se realizó un análisis de frecuencias para analizar la prevalencia de acoso escolar y de los diferentes tipos de acoso. Se seleccionó únicamente a las personas que habían sufrido acoso escolar, tomando como punto de corte la puntuación media de la escala CAI-CA. La prevalencia de acoso escolar en personas trans fue del 20,1% y en cisgénero del 17,6% (Tabla 7).

Tabla 7

Análisis de frecuencias de la escala Conductas de Acoso (CAI-CA)

	Trans (N=7)	Cisgénero (N=6)	Total
	n(%)	n(%)	n(%)
Maltrato verbal	7(100)	6(100)	13(100)
Exclusión social directa	5(71,4)	6(100)	11(84,6)
Amenazas	3(42,9)	3(50)	6(46,2)
Ciberbullying	0(0)	0(0)	0(0)
Exclusión social indirecta	3(42,9)	4(66,7)	7(53,8)
Agresión basada en objetos	7(100)	1(16,7)	8(61,5)
Maltrato físico	5(71,4)	0(0)	5(38,5)
Acoso Escolar	7(20,1)	6(17,6)	13(19,1)

Se llevó a cabo una comparación de medias entre las subescalas del CAI-CA, seleccionando únicamente a las personas que fueron víctimas de acoso escolar, encontrando diferencias significativas en las subescalas de agresión basada en objetos y maltrato físico (Tabla 8).

Tabla 8

Medias de las puntuaciones en subescalas de la escala CAI-C y prueba T

	Trans (N=7)		Cisgénero (N=6)		Prueba de Levene		Prueba t			
	M	DT	M	DT	F	Sig.	t	gl	p	r
Agresión basada en objetos	8,42	0,78	5,00	1,67	7,40	0,02	5,40	5	0,02	0,62
Maltrato físico	19,14	4,48	13,16	2,38	22,56	0,00	3,87	6	0,01	0,40

Nota: M= media; DT= desviación típica; t= valor de la t de Student; gl= grados de libertad; r=tamaño del efecto.

Seleccionando a las personas que sufrieron acoso escolar, se exploró la posible influencia de las variables sociodemográficas en las escalas de ambos cuestionarios, pero no se encontraron diferencias significativas en ninguna de ellas ( $p > 0,05$ ).

Analizando los ítems de este cuestionario de forma independiente, no se encontraron diferencias entre el grupo control y el grupo experimental. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas al comparar las puntuaciones entre mujeres y hombres y entre HT y MT en algunos ítems. (Tabla 9)

Tabla 9

Medias de las puntuaciones en ítems de la escala CAI-CA y prueba T

	Hombres (n=48)		Mujeres (n=20)		Prueba de Levene		Prueba t			
	M	DT	M	DT	F	Sig	t	gl	p	r
Me rompían cosas	1,21	0,50	1,70	0,80	13,59	0,00	-2,54	25,48	,01	0.11
Me ponían la zancadilla	1,25	0,48	1,70	0,73	9,09	0,00	-2,52	26,18	,01	0.11
	HT (N=24)		MT (N=10)		Prueba de Levene		Prueba t			
	M	DT	M	DT	F	Sig	t	gl	p	r
Me pegaban patadas	1,13	0,448	1,80	0,78	7,83	0,00	-2,54	11,50	,02	0.21

Nota: M= media; DT= desviación típica; t= valor de la t de Student; gl= grados de libertad; r=tamaño del efecto.

No existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental en la escala CAI-CAG, encontrándose diferencias significativas en la CAI-CAG de chicos y en la CAI-CAG de chicas (Tabla 10).

Tabla 10

Comparación de Medias de las puntuaciones en el cuestionario CAI-CAG

CAI-CAG	HT (N=24)		MT (N=10)		Prueba de Levene		Prueba t			
	M	DT	M	DT	F	Sig.	t	gl	p	r
Chico	6,54	1,88	11,2	3,25	4,87	0,03	4,23	11,60	0,03	0.50
Chica	9,66	3,34	5,9	1,52	8,78	0,00	4,50	31,58	0,00	0.33

Nota: M= media; DT= desviación típica; t= valor de la t de Student; gl= grados de libertad; r=tamaño del efecto.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental en la escala AF5. En la Tabla 11 se exponen los resultados. Analizando los ítems del cuestionario por separado tampoco se encontraron diferencias significativas.

Se exploró la influencia que pudieran tener las variables sociodemográficas (edad, nivel de estudios, razón sexo-género, rol de género que desempeñaba durante su etapa escolar) en las escalas de ambos cuestionarios, pero no se encontraron diferencias significativas en ninguna de ellas ( $p>0,05$ ).

Tabla 11

Medias de las puntuaciones en el cuestionario AF5 y prueba T

AF5	Trans (N=34)		Cisgénero (N=34)		Prueba de Levene		Prueba t		
	M	DT	M	DT	F	Sig	t	gl	p
Autoconcepto Social	5,82	2,1	5,92	3,08	4,04	0,05	-0,15	59,52	0,87
Autoconcepto Académico/ Laboral	6,67	2,20	7,21	1,70	0,69	0,40	-1,14	66	0,40
Autoconcepto Emocional	4,96	2,41	5,71	2,34	0,18	0,67	-1,29	66	0,67
Autoconcepto Familiar	7,45	2,28	6,96	2,45	0,00	0,97	0,85	66	0,97
Autoconcepto Físico	4,60	2,24	4,78	2,30	0,00	0,93	-0,34	66	0,93

Nota: M= media; DT= desviación típica; t= valor de la t de Student; gl= grados de libertad.

### Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio era analizar la prevalencia y las características del acoso escolar entre los usuarios de la UTIGPA y establecer una comparación con un grupo control de personas cisgénero de características sociodemográficas similares. Los resultados obtenidos en este estudio contrastan con las tasas de mayor discriminación hacia las personas trans encontradas en la literatura (Factor & Rothblum, 2007; Formby, 2013; Jones & Hillier, 2013; Kosciw et al., 2014; Kosciw et al., 2016). En nuestra muestra no se hallaron diferencias significativas respecto al grupo control. Este resultado también se halló en el estudio sobre acoso escolar realizado en la UTIG de Madrid (Asenjo-Araque et al., 2017). La ausencia de diferencias en los niveles de acoso podría deberse a discrepancias culturales en la aceptación de la diversidad de género, así como al hecho de que la muestra fue extraída de una unidad en la que las personas trans cuentan con el apoyo psicológico de dos profesionales de la salud mental, al tamaño de la muestra y a que la mayor parte de personas no habían llegado a expresar de manera pública su identidad de género.

Las prevalencias halladas, tanto para personas trans como para el total de la muestra, coinciden con las encontradas en la literatura en la población general (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Nuestros resultados sugieren, con respecto a los personajes que intervienen en el acoso escolar, que son los chicos los que más agreden tanto a las personas cisgénero como a las trans de ambos géneros. Con la particularidad de que a las personas trans

les acosaban los chicos de cursos superiores al suyo además de los de su misma clase, especialmente a las MT. Esto apoya los resultados de otros estudios que señalan que los agresores suelen ser varones y de igual o mayor edad que las personas a las que agreden (Ayerbe et al., 2005; Cerezo, 2006, 2009; Defensor del pueblo, 2000; Defensor del Pueblo, 2007; Garaigordobil & Oñederra, 2010).

En términos generales, la mayoría de las personas de nuestra muestra contaba con algún compañero que les defendiera, pero pocas veces recibían el apoyo de un adulto. La gran mayoría de los compañeros no intervinieron cuando presenciaban una situación de acoso y los agresores solían actuar en grupo, siendo mayor el número de agresores en las personas trans, especialmente en las MT.

En cuanto al escenario en el que se produce el acoso, se han obtenido datos variados. Por una parte, en la mayoría de personas cisgénero y de MT, el acoso se producía en el patio del colegio cuando no vigilaba el profesorado, en concordancia con los resultados hallados por otros estudios en España con población general (Garaigordobil y Oñederra, 2010). El escenario de acoso más frecuente para personas trans y HT era el aula cuando no había profesorado, como se encontró en los estudios a nivel estatal (Defensor del pueblo, 2000; Defensor del Pueblo, 2007).

En lo referente a la forma de afrontar el problema, la gran mayoría de personas opta por estrategias de autofocalización negativa, como no hacerles caso, pensar que ya se cansarían y que dejarían de verles o evitar encontrarse a los compañeros que les acosaban, como apuntan los resultados hallados en los perfiles de las víctimas de acoso escolar (Cerezo, 2006, 2009).

Nuestros resultados sobre los confidentes no coinciden con los encontrados en la literatura, que señalan que la mayor parte de las personas que sufren acoso escolar no hablan con nadie (Defensor del pueblo, 2000; Defensor del Pueblo, 2007), optando la mayoría de las personas de la muestra por hablar con compañeros de clase. Esto es así en toda la muestra excepto en las MT, quienes se lo cuentan a su madre además de a sus compañeros. Esta diferencia quizás explique el gran número de personas de la muestra que cuenta con un compañero que les defendiera.

Respecto a los síntomas referidos a raíz del acoso escolar vemos que, dentro del grupo experimental, los síntomas más frecuentes que señalan son tensión, pensamientos intrusivos, malestar y apatía, presentando los HT en mayor proporción irritabilidad. Todos ellos coinciden con los que se encuentran en la literatura española e internacional (Estévez et al., 2008; Formby, 2013; Jones & Hillier, 2013; Kosciw et al., 2014; Kosciw et al., 2016; Storch & Masia-Warner, 2004).

Los dos tipos de acoso más frecuentes encontrados en el total de muestra son el maltrato verbal y la exclusión social, coincidiendo plenamente con los resultados encontrados en estudios realizados en España y otros países (Defensor del pueblo, 2000; Defensor del Pueblo, 2007; Devís-Devís et al., 2017; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Grant et al., 2011; Greytak et al., 2009; Grossman & D'Augelli, 2007). Respecto a las personas trans acosadas, además del maltrato verbal y la exclusión social, encontramos diferencias significativas respecto a los cisgénero en la agresión basada en objetos y el maltrato físico.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a las conductas de acoso asociadas al género. Los HT sufren conductas de acoso asociadas al género

femenino y las MT conductas de acoso asociadas al género masculino. Es decir, las personas trans son agredidas en cuanto a su rol de género. En nuestro estudio se halló que las MT sufrían más agresiones físicas en forma de patadas, rotura de objetos y zancadillas que los HT, datos que coinciden con los resultados de unos estudios (Cano Oncala, 2004; Factor & Rothblum, 2007), en contradicción con otras investigaciones que señalan que los HT reciben más acoso (Grant et al., 2010).

En nuestro estudio no se encontraron diferencias significativas en los diferentes instrumentos entre las muestras, en ninguna de las variables sociodemográficas evaluadas, contradiciendo esto lo encontrado en algunos estudios (Cano Oncala, 2004; Factor & Rothblum, 2007; Grant et al., 2011; Lombardi et al., 2001). Esto puede deberse a la no diferencia entre los niveles de acoso entre personas trans y cisgénero, puesto que, si no se han encontrado diferencias significativas en esta variable, es esperable que no haya diferencias en el autoconcepto derivadas del acoso. Sin embargo, nuestros datos están limitados por el reducido tamaño de muestra y no podrían generalizarse a toda la población trans. Si bien nuestros resultados no parecen corroborar un mayor acoso escolar en las personas trans de nuestro estudio, creemos necesario continuar investigando la relación que pueda existir entre el rol de género que tienen las personas trans y su identidad de género, ya que en nuestra muestra la mayor parte de personas no habían llegado a expresar de manera pública su identidad de género. Los nada desdeñables porcentajes de personas trans que refieren síntomas de ansiedad y depresión ponen de manifiesto las graves consecuencias que pueden tener las experiencias de acoso escolar sobre la vida de las personas trans y, por ende, la importancia de que los profesionales de la salud mental y de la educación estén preparados para poner en marcha estrategias terapéuticas específicas para este fenómeno.

## Referencias

- Asenjo-Araque, N., Escolar-Gutiérrez, M. C., Pascual-Sánchez, A., Ly-Pen, D., & Becerra-Fernández, A. (2017). Bullying victimization in variant gender children: Experience in Madrid's gender identity unit. *Sexual Health Issues, 1*(1), 1–3. doi:10.15761/SHI.1000103
- Ayerbe, E., Aramendi, J., Balsells, B., Miñambres, A., Arco, I., & Armengol, C. (2005). *Estudio comparativo entre el País Vasco y Cataluña sobre la indisciplina y la violencia escolar*. Universidad Del País Vasco, Universidad de Lleida: UAB.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*(3), 315–329. doi:10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x
- Bustos, V., Oliver, A., & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicología: Reflexão E Crítica, 28*(4), 690–697. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Cano Oncala, G. (2004). La construcción de la identidad de género en pacientes trans. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría, 21*, 21–30. Retrieved from [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000100003&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000100003&script=sci_arttext)

- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica Y de La Salud*, 2, 27–34.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367–378.
- Colectivo de Lesbianas y Gays de la Safor-CLGS (2009). *Homofobia y transfobia en el ámbito educativo*. Gandía: CLGS.
- Collell, J., & Miquel, C. E. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica Y de La Salud*, 2, 9–14.
- Comisión Europea. (2012). *La discriminación en la UE en 2012*. Eurobarómetro. Retrieved from <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/57118>
- Comisión Europea. (2019). *Discrimination in the European Union 2019*. Eurobarómetro. Retrieved from <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/88338>
- Defensor del pueblo. (2000). *Informe del Defensor del Pueblo. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria*. Informes, estudios y documentos. doi:10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Defensor del Pueblo. (2007). *Informe del Defensor del Pueblo. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Informes, Estudios y Documentos. Retrieved from <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educación-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., & Pérez-Samaniego, V. (2017). Harassment Patterns and Risk Profile in Spanish Trans Persons. *Journal of Homosexuality*, 64(2), 239–255. doi:10.1080/00918369.2016.1179027
- Díaz, E. (2015). *Acoso escolar, apoyo social y calidad de vida relacionada con la salud*. (Tesis doctoral) Universidad de Castilla y La Mancha. Retrieved from [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8611/TESIS Díaz Herráiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8611/TESIS%20Díaz%20Herráiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31(4), 433–450. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.007
- Factor, R. J., & Rothblum, E. D. (2007). A study of transgender adults and their non-transgender siblings on demographic characteristics, social support, and experiences of violence. *Journal of LGBT Health Research*, 3(3), 11–30. doi:10.1080/15574090802092879
- Formby, E. (2013). *The impact of homophobic and transphobic bullying on education and employment*. Sheffield: Sheffield Hallam University. Retrieved from [www4.shu.ac.uk/research/ceir/sites/ceir/files/IGLYOBullyingReportJan2014.pdf](http://www4.shu.ac.uk/research/ceir/sites/ceir/files/IGLYOBullyingReportJan2014.pdf)
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales Revisión teórica y estrategias de intervención (1a)*. Madrid: Pirámide.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España: TEA.
- Gómez, M. T., & Navarro, D. (2017). Revisión teórica sobre bullying en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Psiquemag*, 6(1). Retrieved from <http://ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/169/88>

- Grant, J. M., Mottet, L. a., Tanis, J., Herman, J. L., Harrison, J., & Keisling, M. (2010). *National transgender discrimination survey report on health and health care*, 1–24. Retrieved from [www.TransEquality.org%5Cnwww.TheTaskForce.org](http://www.TransEquality.org%5Cnwww.TheTaskForce.org)
- Grant, J. M., Mottet, L. a., Tanis, J., Harrison, J., Herman, J. L., & Keisling, M. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey*. Washington National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force, 25.
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Diaz, E. M. (2009). Harsh Realities: The experiences of transgender youth in our nation's school. *Network*, 67.
- Grossman, A. H., & D'Augelli, A. R. (2007). Transgender Youth and Life-Threatening Behaviors. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37(5), 527–537. doi:10.1521/suli.2007.37.5.527
- Hill, D. B., & Willoughby, B. L. B. (2005). The development and validation of the genderism and transphobia scale. *Sex Roles*, 53(7–8), 531–544. doi:10.1007/s11199-005-7140-x
- Jones, T., & Hillier, L. (2013). Comparing Trans-Spectrum and Same-sex-Attracted Youth in Australia: Increased Risks, Increased Activisms. *Journal of LGBT Youth*, 10(4), 287–307. doi:10.1080/19361653.2013.825197
- Kosciw, Joseph G., Greytak, Emily A., Palmer, Neal A., & Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey*. Retrieved from [www.glsen.org](http://www.glsen.org)
- Lombardi, E. L., Wilchins, R. A., Priesing, D., & Malouf, D. (2001). Gender Violence: Transgender Experiences with Violence and Discrimination. *Journal of Homosexuality*, 42(1), 89–101. doi:10.1300/J082v42n01
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., & Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 21(2), 77–95. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990
- Platero, R. (Lucas). (2014). *Trans\*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos (1a)*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42. doi:10.1080/00224545.1993.9712116
- Russell, S. T., Ryan, C., Toomey, R. B., Diaz, R. M., & Sanchez, J. (2011). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescent School Victimization: Implications for Young Adult Health and Adjustment. *Journal of School Health*, 81(5), 223–230. doi:10.1111/j.1746-1561.2011.00583.x
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*. España: Goaprint, S.L.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27(3), 351–362. doi:10.1016/j.adolescence.2004.03.003

Vera, C., Vélez, C., & García, H. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(1), 1–16. doi:10.5872/psiencia/9.1.31

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2020.

Fecha de revisión: 23 de abril de 2020.

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2020.

## **Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía**

### **Deficit in Teachers and Educators' Training on Intellectual Giftedness: A Handicap for Elementary Education in Andalusia**

Evaristo Barrera-Algarín\*, José Luís Sarasola-Sánchez-Serrano\*, Teresa Fernández-Reyes\*\* y Abraham García-González\*

\* Universidad Pablo de Olavide

\*\* Centro para niños y niñas con altas capacidades intelectuales, superdotados y talentos (CADIS)

#### **Resumen**

*El objetivo de la investigación fue analizar el nivel de formación que el profesorado tiene a su disposición en temas de altas capacidades desde su formación en Grado y Posgrados en Andalucía. Hipótesis de partida: El profesorado no cuenta con suficiente formación de grado y posgrado para poder trabajar en el aula las necesidades educativas especiales de los menores con altas capacidades. Teniendo en cuenta este objetivo e hipótesis, se llevó a cabo un análisis de los planes de estudios universitarios de grado y posgrado vinculados a las altas capacidades en las universidades públicas y privadas de Andalucía. Metodología: Análisis documental, utilizando información oficial, sobre formación de grado y posgrado en altas capacidades a través de 5 variables, en todas las universidades públicas de Andalucía, más la UNED, en titulaciones de Grados vinculados a las plantillas de referencia de los Centros educativos de primaria de Andalucía: 35 asignaturas de grado, y un total de 184 temas específicos o módulos específicos de contenido en referencia a Necesidades Educativas Especiales o altas capacidades. También se realizó estudio de 8 Títulos de posgrados, y de la oferta privada nacional. Principales resultados: La media andaluza en formación de grado sobre altas capacidades es tan sólo de 0.63% de*

---

**Correspondencia:** Evaristo Barrera-Algarín, [ebaralg@upo.es](mailto:ebaralg@upo.es), Universidad Pablo de Olavide, Ctra. de Utrera, 1, 41013, Sevilla

créditos optativos (37.72 horas) y 0.22% de créditos obligatorios (13.07 horas) en materia de altas capacidades. En posgrado, estos no se centran exclusivamente en altas capacidades, siendo la media de créditos empleados en formar al estudiante de 1.35% respecto al total del posgrado.

*Palabras clave:* Altas Capacidades; Profesorado; Educación Primaria; Formación de grados; Formación en Posgrados.

### Abstract

*The aim of this study was to analyze the training on giftedness that teachers receive in their undergraduate and graduate degrees in Andalusia. Hypothesis: Teachers do not have sufficient undergraduate and graduate training to be able to work in the classroom with the special educational needs of gifted children. Based on our objective and hypothesis, we have carried out an analysis of the undergraduate and graduate university curricula as regards giftedness in the public universities of Andalusia. Methodology: Documentary analysis using public and official information of undergraduate and graduate programs about gifted education, by means of 5 variables, and in all the public universities of Andalusia and the UNED, in degrees which followed the reference educational model of Andalusia: 35 undergraduate subjects, and 184 specific topics or modules on gifted children. Eight graduate courses were also studied, as well as the national private offer. Results: The Andalusian average for undergraduate training on giftedness is only 0.63% of optional credits (37.72 hours) and 0.22% of compulsory credits (13.07 hours). In graduate studies, these credits are not exclusively focused on giftedness, with the average number of credits used in training students being 1.35% of the total for the graduate course.*

*Keywords:* Gifted; Teachers; Elementary School; Graduate Education; Postgraduate Education.

### Introducción

Es indudable la evolución terminológica y de estudios que en las últimas décadas han intentado definir y delimitar las altas capacidades y sus tipologías. Las aportaciones de Renzulli (2016), Coleman y Cross (2005) y Sternberg y Davidson (2005) nos dan el marco de comprensión de lo que entendemos por altas capacidades, y la superdotación. La superdotación precisamente es entendida como la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas: Una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a habilidades generales como específicas; un alto grado de dedicación a las tareas refiriéndose a perseverancia, resistencia, práctica dedicada, confianza en sí mismo, etc.; y altos niveles de creatividad, “considerando la creatividad como capacidad de las personas para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad” (Barrera, Durán, González, & Reina, 2008, p. 9).

Todo parte de lo que se entienda por inteligencia y de cómo se pueda medir. Hoy día la base de esta conceptualización se sustenta en las aportaciones que hiciera Gardner (1998), pero la corriente de Gardner aunque es la más extendida en el mundo educativo, no es ni la única ni la más actual sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples; también se podría acudir a fuentes como las de Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell (2019).

En cualquier caso, la inteligencia de tipo académica (resultados académicos), no es suficiente para medir la inteligencia de un sujeto, ya que estamos compuestos por varias inteligencias que nos conforman. Si el futuro profesorado no conoce esta cualidad de la inteligencia, difícilmente llegará a conectar con sus alumnos de altas capacidades. En un principio se identificaron siete tipos diferentes de inteligencia: espacial, lingüística, lógico-matemática, corporal-kinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente (Sánchez & Baena, 2017, p. 71) fueron ampliadas hasta nueve, con la inclusión de la inteligencia naturalista y espiritual, aunque existen estudios recientes que hablan de once tipos de inteligencias. A este respecto, destacan las aportaciones de Cotes y Gómez (2009), Gamboa, García y Beltrán (2013), Larivée (2010), Muñoz y Ayuso (2014), y Suárez, Maiz y Meza (2010). Otros autores como Tannenbaum (1991) o Renzulli y Reis (2016), enseñaron a aplicar esta conceptualización sobre inteligencia al trabajo educativo con las altas capacidades.

Según Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez, “los sujetos capaces de altas realizaciones son aquellos con logro demostrado y/o capacidad potencial (ability) en cualquiera de las áreas siguientes: Capacidad intelectual general; aptitud académica específica; pensamiento creativo y productivo; artes visuales y representaciones; habilidad (ability) psicomotora; y habilidad de liderazgo” (2017, p. 151).

Según Agudo (2017), y Barrera et al. (2008), los niños con altas capacidades presentarían las siguientes cualidades a tener en cuenta por el profesorado que atiende al alumno y su familia: Dominio precoz y fluido del lenguaje oral, vocabulario amplio; interés y habilidad lectora temprana; comprensión de conceptos abstractos y complejos para su edad cronológica; establece relaciones y diferencias en los conocimientos; cuestionamiento de la realidad, habilidad creativa, capacidad para generar ideas nuevas a partir de información que conoce; capacidad de observación y escucha; gran capacidad memorística; utiliza con soltura e innovación materiales presentes en el entorno, expresión original en sus expresiones escritas, orales, etc.; facilidad en la resolución de problemas complejos, abordando su solución desde diferentes versiones; aburrimiento en tareas mecánicas, repetitivas; preferencia por la indagación o experimentación; finaliza con rapidez la tarea encomendada; se siente cómodo con personas de mayor edad, tiene confianza en sí mismo, es perfeccionista y constante; capacidad para simpatizar con otras personas, tiene muchas aficiones.

De igual modo, las necesidades educativas que suelen presentar la mayoría de los individuos en edad escolar con altas capacidades, según recogen Agudo (2017) y Barrera et al. (2008), y que deben ser atendidas, son: Entorno que fomente su actitud creativa u originalidad; flexibilización en los tiempos y ritmos de aprendizaje según intereses; facilitar dinámicas que potencien la autonomía, independencia: programación de tareas que le supongan nuevos retos; favorecer la integración en el grupo-clase, fomentando el sentimiento de pertinencia, estima y respeto entre compañeros; disponer de recursos educativos para mejorar la oferta ordinaria; reconocer su trabajo, y animar hacia nuevos logros; cultivar y ejercitar las habilidades sociales, aspectos de la personalidad, motivación; adaptaciones de currículo con tareas con mayor nivel de dificultad, amplitud, labores de investigación; evitar por completo tareas repetitivas; y la planificación de hábitos y técnicas de estudios ajustadas a su rendimiento y potencial (Agudo, 2017).

Pero, el contexto educativo formal en muchas ocasiones no es capaz de resolver de forma óptima todas las necesidades educativas especiales que presentan los niños con altas capacidades. Estudios como los de Alencar (2008), Soriano (2008) constatan que el potencial superior de los niños con altas capacidades, en un ambiente educacional típico, no está atendido de forma adecuada a sus necesidades. Según Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez de manera general, la enseñanza regular está dirigida hacia el alumnado medio y por debajo de la media, pero el alumnado con altas capacidades, además de ser dejado de lado en este sistema, es percibido con desconfianza por el profesorado que se sienten amenazado o cuestionado, así como presionado con sus preguntas y comentarios (2017, p. 153). Para Cañete (2010), los niños y niñas excepcionales por exceso han recibido poca atención y ayuda para el desarrollo óptimo de sus habilidades.

Es por todo ello, que autores como Cano (2002), o Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017), consideren que estos niños requieran de programas educativos diferenciados y servicios más allá de lo que suministran los programas escolares normales en orden a realizar sus contribuciones a sí mismos y a la sociedad. Según Tourón 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 posible”. (2020, p. 29).

Autores como Sternberg y Davidson (2004), Sternberg (2004), Wallace y Erikson (2006), Pfeiffer (2011), Martínez, Mercé y Guirado (2012), o Torrego (2012), de una forma u otra, han defendido la importancia de tener una escuela preparada con un profesorado formado, para asegurar la calidad educativa de los menores con altas capacidades, potenciando la educación inclusiva (en sus diferentes formas), y evitar el tan temido fracaso escolar. Otro ejemplo de ello es el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo (486/2013), titulada Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea, que establecía en su apartado 1.6, como uno de los elementos fundamentales para la atención educativa de los menores con altas capacidades, la formación inicial y permanente del profesorado acerca del perfil y las características del alumnado con altas capacidades, su detección y la atención educativa que necesitan. En la misma línea, el Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades, junto con el Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos de España, la Confederación Española de Asociaciones de Altas capacidades (CEAS), el Instituto Internacional de Altas capacidades, y la Fundación para la Formación (FFOMC), en 2014, crearon una guía científica sobre las altas capacidades, declarada de interés científico y profesional (Resolución de 27/01/2014), defendían la formación del profesorado para alumnos de altas capacidades, haciendo especial énfasis en el hecho diferencial de este perfil de alumnado, y por tanto, de una especial cualificación para una adaptación curricular muy específica, basada fundamentalmente en la educación inclusiva. Todo ello es conveniente realizarlo a través de la potenciación de la formación tanto en Grados, como en Másteres y Doctorados (Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades, 2014).

A partir de estas reflexiones, se planteó la hipótesis de partida: El profesorado no cuenta con suficiente formación de grado y posgrado para poder trabajar en el aula las necesidades educativas especiales de los menores con Altas capacidades.

Es este sentido, cuando el profesorado no posee una adecuada o suficiente formación, se genera un impacto negativo en el alumnado con altas capacidades. Tourón, Fernández y Reyero (2002) recalcan que la formación en altas capacidades no sólo es esencial para que el profesorado disponga de herramientas pedagógicas suficientes, sino también para ser capaz de empatizar con sus alumnos de Altas capacidades y poder dar respuesta a sus necesidades, o incluso en su papel crucial en la detección en el aula de sujetos con altas capacidades. Este impacto de la formación del profesorado ha sido abarcado por distintos estudios, como los realizados por Tallent-Runnels y Tirri (1998), en una comparativa entre Finlandia y Estados Unidos, o como el llevado a cabo en España por Fernández et al. (2009). En todos ellos se analizaba el impacto positivo y mejor desarrollo educativo de los menores con altas capacidades cuando el profesorado presenta una correcta formación y deja atrás determinados prejuicios y actitudes frente a las altas capacidades, y empieza a comprenderlas como necesidades educativas especiales. Tras el estudio llevado a cabo por Liesa et al. (2019) a 402 estudiantes de Grados de Magisterio, concluyeron que la falta de formación sobre altas capacidades de los egresados en Magisterio no les ofrecía la posibilidad de acceder a la práctica laboral como profesionales verdaderamente competentes. Para las autoras, esta falta de formación daña directamente a los niños y niñas superdotados, rompiendo por completo el concepto de escuela inclusiva.

Por otro lado, Mendioroz, Rivero, y Aguilera (2019), indicaron que la falta de formación del profesorado en altas capacidades, aumentaban sus limitaciones para ser capaces de dar respuestas a las necesidades educativas especiales de estos niños y niñas dentro del aula. Gómez, et al. (2019) nos indican que cuando el profesorado no tiene la suficiente formación sobre altas capacidades, sus alumnos se sienten incomprendidos, rechazados, y en muchos casos abocados a fracasar en etapas posteriores por su desmotivación y falta de estímulo. Por ello se hace tan necesaria una correcta formación del profesorado.

Tras lo expuesto, este estudio de investigación se propuso alcanzar el siguiente objetivo: Analizar el nivel de formación que el profesorado tiene a su disposición en temas de altas capacidades desde su formación en Grado y Posgrados en Andalucía.

## **Método**

### **Población y Muestra**

La muestra que se utilizó en este estudio, fueron las Universidades Públicas andaluzas (Universidad de Almería; Universidad de Cádiz; Universidad de Córdoba; Universidad de Granada; Universidad de Huelva; Universidad de Jaén; Universidad de Málaga; Universidad de Sevilla; Universidad Internacional de Andalucía; Universidad Pablo de Olavide) más la UNED, analizando en todas ellas sus grados y postgrados, vinculados a las plantillas de referencia de los Centros educativos de primaria de Andalucía: Grados en Educación Primaria; Grados de Educación Infantil; Grado de Pedagogía. Esto supuso la revisión de un total de 35 asignaturas de grado, y un total de 184 temas específicos o módulos específicos de contenido en referencia a Necesidades Educativas Especiales o Altas capacidades. En los posgrados, se revisaron 8 títulos que quedan recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1

*Posgrados analizados.*

Universidad	Título
Universidad de Sevilla	Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela Psicología de la Educación. Avances en Intervención Psicoeducativa y Necesidades Educativas Especiales Psicopedagogía
UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)	Tratamiento educativo de la diversidad
Universidad de Huelva	Educación Especial
Universidad de Córdoba	Educación Inclusiva
Universidad de Almería	Educación Especial
Universidad de Granada	Intervención Psicopedagógica

### Instrumento

A través de técnicas de análisis documental, se realizó una recolección cuantitativa y pormenorizada de datos acerca de grados y posgrados relacionados con la educación, y en especial, ahondando en los contenidos que forman a los futuros profesionales en materia de altas capacidades. Para ello se midieron a través de análisis documental las siguientes 5 variables de formación de grado y posgrado en altas capacidades: Asignaturas obligatorias y optativas que presentaban algún contenido sobre altas capacidades en los grados y posgrados relacionados con la educación en Andalucía; proporción de créditos obligatorios y optativos donde se daba algún contenido sobre altas capacidades respecto al total de créditos en los grados relacionados con la educación en Andalucía; proporción de créditos obligatorios y optativos exclusivos de altas capacidades respecto al total de créditos en los grados relacionados con la educación en Andalucía; tiempo (en horas) empleado en contenidos de altas capacidades en base a créditos de contenido exclusivo de altas capacidades en los grados relacionados con la educación en Andalucía; proporción de créditos (porcentaje) exclusivos de altas capacidades respecto al total de créditos en los posgrados relacionados con la educación en Andalucía. Para facilitar la recolección de datos, se generó una hoja rejilla (con soporte en Excel), a modo de rúbrica, que fue utilizada por el equipo investigador.

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Teniendo en cuenta el objetivo e hipótesis, se llevó a cabo un análisis de los planes de estudios universitarios de grado y posgrado vinculados a las altas capacidades en las universidades públicas de Andalucía. El estudio se realizó entre 2019-2020. La investigación estuvo sujeta al Código de Ética de Trabajo Social y de la Federación

Internacional de Trabajadores Sociales, y a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Nuestra investigación desarrolló el siguiente procedimiento:

Primero, selección de la muestra y acceso a las bases de datos oficiales, a través de los programas y planes de estudio de todos los ciclos de grado y posgrado analizados en todas las universidades seleccionadas.

Segundo, recopilación de los datos utilizando las variables del estudio.

Tercero, creación de diferentes indicadores estadísticos que permitieron la comparación de resultados, variables y de todas las universidades y ciclos formativos estudiados.

Cuarto, análisis estadístico y tratamiento de los datos a través de Excel, y programa informático IBM SPSS Statistics 25.

## Resultados

La primera de las variables analizadas fue el número de asignaturas obligatorias y optativas que presentan algún contenido sobre altas capacidades en los Grados relacionados con la Educación en Andalucía (ver tabla 2).

Tabla 2

*Asignaturas obligatorias y optativas sobre altas capacidades*

	Asignaturas Optativas	Asignaturas Obligatorias	% sobre el total de formación del Grado
Educación Primaria (Univ. Almería)	0	1	2,5
Educación Primaria (Univ. Cádiz)	2	0	5
Educación Infantil (Univ. Córdoba)	0	1	2,5
Educación Primaria (Univ. Córdoba)	2	0	5
Educación Primaria (Univ. Granada)	0	1	2,5
Educación Primaria (Univ. Huelva)	1	1	5
Educación Infantil (Univ. Jaén)	3	2	12,5
Educación Primaria (Univ. Jaén)	2	1	7,5
Pedagogía (Univ. Málaga)	1	0	2,5
Educación Primaria (Univ. Málaga)	0	1	2,5
Pedagogía (Univ. Sevilla)	1	1	5
Educación Primaria (Univ. Sevilla)	2	1	7,5
Pedagogía (UNED)	1	1	5

Se puede observar que la carga de asignaturas optativas sobre altas capacidades fue mayor que las asignaturas obligatorias. Pero en general resultaron realmente bajas ambas; hubo titulaciones que no tenían ninguna asignatura obligatoria con estos con-

tenidos, y la que más tuvo fue la Universidad de Jaén con 2 asignaturas obligatorias en el Grado de Educación Infantil. Si atendemos a la figura 1, se puede ver que los porcentajes de créditos obligatorios de las asignaturas que tuvieron alguna presencia de altas capacidades no superaron en ningún caso el 5% de un grado, y la media total fue gracias a la Universidad de Jaén, que fue la que más destacó en concienciación para este colectivo en cuanto a presencialidad de contenidos en varias asignaturas. Sin la Universidad de Jaén, los porcentajes no llegaban a superar un 2.50%, valor que se acercaba más a la media total de créditos obligatorios relacionados con este colectivo en las universidades andaluzas, que es de un 2.12%. Haciendo lo mismo para los créditos optativos, se observó que los valores iban desde 0% hasta 7.50% (aunque este valor máximo fue único en Educación Infantil de Jaén), pasando por valores más frecuentes como 2.50% y 5%. Así, la media total de créditos optativos en las universidades andaluzas fue de 3.08%. Recalamos de nuevo que estos créditos son de las asignaturas en su totalidad, siendo el contenido de altas capacidades contemplado, pero no necesariamente exclusivo y profundizado.

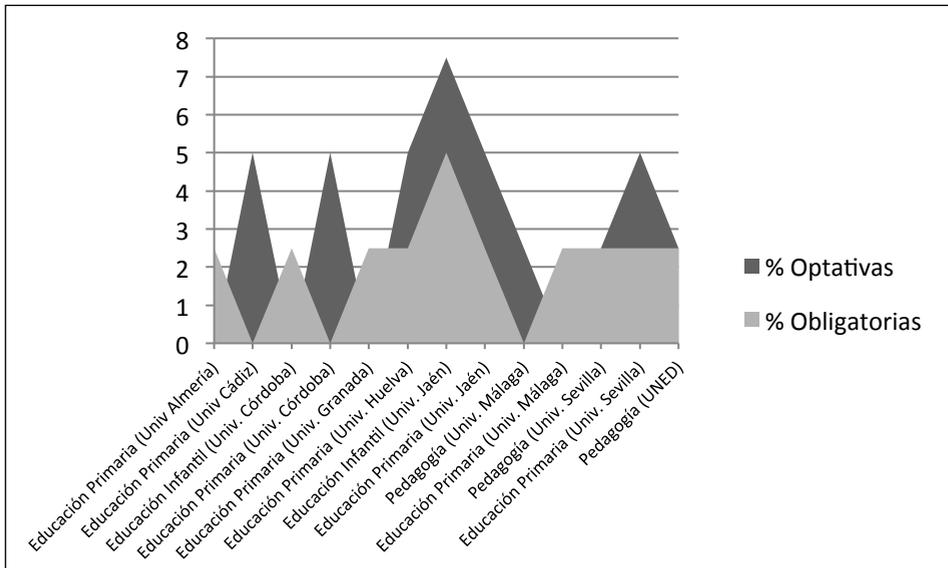


Figura 1. Porcentaje de optatividad y obligatoriedad

Para observar mejor la información, se realizó una comparativa entre el número de asignaturas con contenido en altas capacidades, y el total de asignaturas del título, para hallar el peso en porcentaje sobre el total de formación del Grado (ver tabla 2). La media en el porcentaje del peso de las asignaturas en altas capacidades en relación al total de asignaturas del título, se queda en el 5%, un porcentaje muy bajo: Aquí encontramos titulaciones (5) con un peso de 2.5%, destacando algo más la Universidad de Jaén con un peso del 12.5%.

Recordemos que los títulos de Grado del Espacio Europeo de Educación Superior se corresponden con 240 créditos ECTS (sin contar varias excepciones en titulaciones

que no afectan a este análisis), lo cual supone que en cada curso académico se realizan 60 créditos. Un crédito académico equivaldría a 25 horas, donde se incluyen las horas académicas con acompañamiento docente y el resto de tiempo que se invierte en actividades autónomas de estudio, prácticas o preparación de exámenes. Esto quiere decir que, por ejemplo, los grados donde sólo existe una asignatura obligatoria relacionada con altas capacidades, se imparten un curso de 150 horas, una temporalización discutible si se compara con las 6.000 horas restantes que conforman el grado. Para concretar más, también se analizará qué parte de esas asignaturas se corresponde realmente con enseñanza relacionada con altas capacidades, puesto que esas 150 horas de cada asignatura, frecuentemente, se reparten entre diversos contenidos al margen de altas capacidades.

Por esta razón, se procedió a construir un indicador que permitiera apreciar el peso real del contenido exclusivo de altas capacidades en cada asignatura y en cada grado, sean uno o varios epígrafes, uno o varios temas o toda la asignatura. Así, este indicador (porcentaje) está conformado de la siguiente forma:

$$\text{Peso relativo de contenido en AACC por asignatura} = \frac{\text{Cantidad de créditos relacionados con AACC}}{\text{Cantidad total de créditos}} \times 100$$

Se utilizaron créditos ECTS como unidad, lo que nos permitió realizar análisis comparativo en cualquier universidad. Concretando, la cantidad total de créditos, para la selección de asignaturas, fue siempre de 6. En cuanto a la cantidad de créditos relacionados con altas capacidades, estos se obtuvieron de la división que tenía como numerador el total de créditos de la asignatura (6 para nuestros casos) y como denominador el número de temas que tenía dicha asignatura, resultado que se multiplicó por el número de temas relacionados con altas capacidades.

En esa línea, el resultado fue el peso relativo que tenían los temas que incluyen altas capacidades en créditos, pero para ver exactamente esto, el valor de número de temas relacionados con altas capacidades se correspondió con los epígrafes/temas específicos que incluían este colectivo. Es decir, si el contenido señalado no alcanzaba 1 tema o no era un número entero de temas, se expresó su peso en decimales, teniendo en cuenta los epígrafes específicos para altas capacidades. La fórmula para hallar estos créditos relacionados fue:

$$\text{Cantidad de créditos relacionados AACC por asignatura} = \frac{\text{Cantidad total de créditos}}{\text{Número de temas}} \times \text{Número de temas relacionados con AA}$$

Tras aplicar este indicador a cada asignatura se hizo una agrupación en *asignaturas obligatorias* y *asignaturas optativas* respectivamente, a través de sumatorios, y a su vez, se agruparon por *titulación* y *universidad*, comparando los totales de porcentaje obligatorio y porcentaje optativo con los créditos totales del grado (240 créditos). El resultado se expresa a continuación (ver tabla 3).

Tabla 3

*Proporción de créditos obligatorios y optativos exclusivos de altas capacidades respecto al total de créditos en los grados relacionados con la educación en Andalucía (porcentaje).*

	Índice de optatividad (%)	Índice de obligatoriedad (%)
<b>Educación Primaria (Univ. Almería)</b>	0	0,13
<b>Educación Primaria (Univ. Cádiz)</b>	0,43	0
<b>Educación Infantil (Univ. Córdoba)</b>	0	0,42
<b>Educación Primaria (Univ. Córdoba)</b>	0,35	0
<b>Educación Primaria (Univ. Granada)</b>	0	0,1
<b>Educación Primaria (Univ. Huelva)</b>	0,23	0,28
<b>Educación Infantil (Univ. Jaén)</b>	0,95	0,61
<b>Educación Primaria (Univ. Jaén)</b>	0,61	0,25
<b>Pedagogía (Univ. Málaga)</b>	0,28	0
<b>Educación Primaria (Univ. Málaga)</b>	0	0,08
<b>Pedagogía (Univ. Sevilla)</b>	0,21	0
<b>Educación Primaria (Univ. Sevilla)</b>	0,1	0
<b>Pedagogía (UNED)</b>	2,5	0,31
<b>Media andaluza</b>	<b>0,63</b>	<b>0,22</b>

En la tabla 3, se observa la proporción de créditos obligatorios y optativos exclusivos de altas capacidades respecto al total de créditos en los grados relacionados con la educación en Andalucía (porcentaje). Podemos comentarlo según cada universidad estudiada.

Por un lado encontramos a la Universidad de Almería con el Grado de Educación Primaria, con una asignatura básica con 1 tema (entre otros 4) donde  $\frac{1}{4}$  fue para este colectivo, y ninguna optativa. Esto resultaba en 0% de créditos optativos y 0.13% de créditos obligatorios a lo largo del grado.

En la Universidad de Cádiz se encuentra el Grado de Educación Primaria con dos optativas donde una parte de un tema respectivamente se asociaba con diferentes ritmos de aprendizaje y grados de capacidad, pero a groso modo. Así, el indicador es de 0.43% de créditos optativos y 0% de créditos obligatorios para altas capacidades.

En la Universidad de Córdoba estaba el Grado en Educación Primaria con sólo dos optativas que tocaban ligeramente las altas capacidades y ninguna asignatura obligatoria, con un 0.35% de créditos optativos y 0% de créditos obligatorios. Así también, se encontraba en esta misma universidad el Grado de Educación Infantil, con un tema dentro de una asignatura obligatoria que formaba sobre el colectivo objeto de estudio, representándose en el 0.42% de créditos obligatorios para altas capacidades, y al no existir asignaturas optativas, el valor de créditos opcionales en altas capacidades es de 0%.

En la Universidad de Granada, el Grado de Educación Primaria no poseía ningún tema específico dentro de una asignatura básica de necesidades educativas, por lo que se daba un 0.10% de créditos obligatorios, así como un 0% de créditos optativos al no poseer ninguna optativa que mantenga relación.

En la Universidad de Huelva, estaba el Grado de Educación Primaria con una asignatura básica con un tema de alta capacidad y una optativa donde la alta capacidad representaba un epígrafe dentro de un tema, por lo que se obtenía un 0.28% de créditos obligatorios y 0% de créditos optativos.

En la Universidad de Jaén se daba la mayor cantidad de contenidos relacionados con altas capacidades a nivel de asignaturas que la incluían, aunque como se ha comentado, el contenido de las asignaturas se repartía para varias necesidades educativas específicas. De esta forma, se encontraba, por un lado, el Grado de Educación Infantil con una asignatura básica de educación inclusiva donde un tema (entre otros 12) era de altas capacidades, y otra asignatura básica con un tema de desarrollo y aprendizaje del alumnado con altas capacidades (junto a otros 5). Así también, se daban tres asignaturas optativas asociadas. Una primera poseía un tema de altas capacidades (entre otros 14 temas). La segunda tenía un tema de intervención con altas capacidades (de un total de 5 temas inclusive), incorporando evaluación, identificación, problemática e intervención. Finalmente, la tercera optativa incluía un tema que unía las TIC y el alumnado con altas capacidades (además de otros 5 temas). Por otro lado, estaba el grado de Educación Primaria en la misma universidad con una asignatura obligatoria donde un tema (entre otros 9) era de altas capacidades, una optativa donde un epígrafe dentro de un tema, y otro tema, son específicos para altas capacidades, y otra optativa en la cual 1 tema de los 6 totales era para este colectivo. A pesar de tener mayor presencialidad de altas capacidades en diferentes asignaturas, el peso efectivo de contenidos era más bajo que en la UNED, donde se daban menos asignaturas, pero con más contenido dedicado a altas capacidades. Con todo lo anterior, el Grado de Educación Infantil poseía un 0.61% de créditos obligatorios y 0.95% de créditos optativos, mientras que el Grado de Educación Primaria se daba un 0.25% de créditos obligatorios y 0.61% de créditos optativos, destacando en ambas titulaciones por encima del resto de las universidades presenciales andaluzas.

La Universidad de Málaga poseía el Grado de Educación Primaria, la cual tenía una asignatura obligatoria con un epígrafe de altas capacidades, y ninguna optativa, resultando un 0.08% de créditos obligatorios con respecto al grado y 0% de créditos optativos. Por su parte, el Grado de Pedagogía en la misma universidad, sólo contaba con una asignatura optativa que incluía epígrafes relacionados con necesidades específicas como la alta capacidad, así como un tema específico para este colectivo, de forma que tenía un 0.28% de créditos optativos para altas capacidades y 0% de créditos obligatorios.

En el grado de Educación Primaria en la Universidad de Sevilla la asignatura obligatoria enfocaba las necesidades de forma general, por lo que las altas capacidades no se mencionaban en ningún epígrafe. Esto arroja un 0% de créditos obligatorios con el grado completo como referencia. Igualmente ocurría en las 2 asignaturas optativas, ofreciéndose conocimientos y herramientas para identificar necesidades en general,

pero donde las altas capacidades no llegaban a ser un tema específico, por lo que se obtuvo un 0.1% de créditos optativos. En el Grado de Pedagogía para la misma universidad, se analizó lo respectivo en formas de educación inclusiva y diversidad a modo general, así como modelos, estrategias y centros para una educación sin segregación. En este caso, la asignatura más específica para altas capacidades era optativa, aunque el porcentaje de créditos de esta asignatura para este colectivo con respecto al total del grado fue de 0.21%. De nuevo se obtuvo un 0% de créditos obligatorios.

En la UNED se encontraba el Grado de Pedagogía con una asignatura obligatoria donde un tema entre ocho estaba relacionado de forma concreta con altas capacidades. Otra asignatura era optativa, y toda ella se centraba exclusivamente en comprender y educar al alumnado en altas capacidades, así como estrategias para abordar el aprendizaje dentro de este marco. Por esto, aunque la Universidad de Jaén es la que más presencialidad de altas capacidades tenía en diferentes asignaturas, era la UNED la que obtuvo un mayor porcentaje real de créditos empleados para estos menores, con un 2.81% total que se reparte entre 2.50% optativo y 0.31% obligatorio.

Finalmente, la media andaluza dio como resultado un 0.63% de créditos optativos y 0.22% de créditos obligatorios en materia de altas capacidades. Esta fue la escasa formación que los futuros profesores y pedagogos tuvieron sobre altas capacidades.

A partir de aquí se realizó una comparativa entre proporción de créditos de asignaturas que incluían altas capacidades, con proporción de contenido exclusivo de altas capacidades, ambas respecto al total de créditos en los grados relacionados con la educación en Andalucía (porcentaje). Pudimos ver que la media en créditos obligatorios bajó de 2.12% a 0.22%, y la media en créditos optativos hizo lo respectivo de 3.08% a 0.63%. Además, la universidad de Jaén, que destacaba en el gráfico de presencialidad en diferentes asignaturas, quedaba relegada cuando se apreciaba el peso real de contenido en altas capacidades, mientras que ocurría lo contrario con la UNED. En general, todos los grados bajaron su porcentaje al especificar el número de créditos que eran exclusivos para altas capacidades.

Para comprender mejor estos resultados, y siendo la unidad elegida (créditos ECTS) traspasable a tiempo que se emplea en formación, se procedió a estudiar cuánto tiempo de estas titulaciones a lo largo de todo el grado se invierte en materia de altas capacidades. Los resultados se pueden apreciar en la tabla 4.

Tabla 4

*Tiempo (horas) empleado en contenidos de altas capacidades en base a créditos de contenido exclusivo de altas capacidades en los grados relacionados con la educación en Andalucía (%).*

	Horas optativas en AACC	Horas obligatorias en AACC
<b>Educación Primaria (Univ. Almería)</b>	0	7,5
<b>Educación Primaria (Univ. Cádiz)</b>	25,72	0
<b>Educación Infantil (Univ. Córdoba)</b>	0	25

	Horas optativas en AACC	Horas obligatorias en AACC
<b>Educación Primaria (Univ. Córdoba)</b>	21,25	0
<b>Educación Primaria (Univ. Granada)</b>	0	6,25
<b>Educación Primaria (Univ. Huelva)</b>	13,5	16,67
<b>Educación Infantil (Univ. Jaén)</b>	56,95	36,54
<b>Educación Primaria (Univ. Jaén)</b>	36,67	15
<b>Pedagogía (Univ. Málaga)</b>	16,67	0
<b>Educación Primaria (Univ. Málaga)</b>	0	5
<b>Pedagogía (Univ. Sevilla)</b>	12,5	0
<b>Educación Primaria (Univ. Sevilla)</b>	6,25	0
<b>Pedagogía (UNED)</b>	150	18,75
<b>Media andaluza</b>	<b>37,72</b>	<b>13,07</b>

Se puede observar que durante los 4 años que posee un grado, las asignaturas obligatorias empleaban una media de 13'07 (13 horas con 4'2 minutos, exactamente) mientras que para las asignaturas optativas el valor total posible (teniendo en cuenta que no tenían por qué cursarse) ascendía a 37,72 horas (37 horas con 43'2 minutos). Profundizando un poco más en estos datos, los valores en las titulaciones seleccionadas rondaban valores entre 0 y 25-30 horas invertidas en altas capacidades durante todo el grado. Destacaba la UNED, por ser la que más invertía en esto, con 150 horas optativas, aunque con 18 horas con 45 minutos obligatorios, y la Universidad de Jaén, por poseer las dos titulaciones con mayor tiempo invertido de entre las universidades presenciales. Aun así, en cuanto al resto, no dejaban de ser valores relativamente bajos comparados con el tiempo total del grado, que es de 6.000 horas.

Por otro lado, se analizaron los posgrados, y más en concreto la proporción de créditos exclusivos de altas capacidades respecto al total de créditos en los posgrados relacionados con la educación en Andalucía. Se observó por ejemplo que en la Universidad de Sevilla se ofrecía este tipo de formaciones de 1 año de duración y 60 créditos. En concreto, existían tres. Un primero estaba encaminado a *Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela*, con 0% de contenido en altas capacidades. El segundo se denominaba *Psicología de la Educación. Avances en Intervención Psicoeducativa y Necesidades Educativas Especiales*, de nuevo con 0% en altas capacidades. Y finalmente un tercer máster en Psicopedagogía, también con 0% en cuanto al contenido de altas capacidades.

Por su parte, la UNED ofrecía un máster de 2 años en *Tratamiento Educativo de la Diversidad* que poseía 5 créditos (una asignatura obligatoria completa) relacionados con altas capacidades de los 90 totales, es decir, un 4.17% del máster. La Universidad de Huelva otro similar, de *Educación especial*, aunque de 1 año de duración, que poseía un 1.67% de contenido en este colectivo, en base a 1/3 de una asignatura obligatoria de 3 créditos de los 60 créditos totales. La Universidad de Córdoba existía otro máster de

*Educación inclusiva*, también de 1 año, que fomentaba la igualdad de oportunidades, aunque con 0% de contenido para altas capacidades. La Universidad de Granada ofrecía un posgrado de *Intervención psicopedagógica*, con nuevamente un 1 de duración y 0% en el colectivo señalado. Por último, la Universidad de Almería poseía un máster en *Educación especial*, al igual que la Universidad de Huelva, aunque en este caso con un 5% posible de contenido en altas capacidades respecto al total del posgrado gracias a una asignatura optativa específica.

En cualquier caso, los másteres mencionados no se centraban exclusivamente en altas capacidades, siendo la media de créditos empleados para este colectivo de 1.35% respecto al total del posgrado.

### **Discusión y Conclusiones**

Este estudio pudo cumplir su objetivo: Analizar el nivel de formación que el profesorado tiene a su disposición en temas de altas capacidades desde su formación en Grado y Posgrados en Andalucía. En este sentido fue destacable que en los grados relacionados con la educación de las universidades públicas andaluzas, las asignaturas relacionadas con diversidad son escasas, y aún más las que ahondan el tema de menores con altas capacidades. Los datos arrojados muestran que las asignaturas obligatorias que forman a los estudiantes acerca de esta situación específica no eran más de 2 en todo el recorrido académico y, en algunos casos, incluso no había asignaturas obligatorias. En cuanto a las optativas, los números eran parecidos, aumentando un poco, pero al no ser obligatorias, el alumnado no tiene porqué formarse en estas materias (o no matricularse en todas) a menos que lo decida por propia voluntad, de forma que es posible que profesionales de educación se vean sin conocimientos ni herramientas para este colectivo si escogieron asignaturas optativas destinadas a otras cuestiones. Tal y como se ha desarrollado en la descripción de resultados, hay una ausencia de formación importante para los futuros egresados en grados de educación sobre las altas capacidades, tanto en términos de créditos obligatorios (0'22% de créditos obligatorios como media andaluza) como en los créditos optativos (0'63% de media andaluza). Añadido a esto, las asignaturas mencionadas se compartían con otros contenidos, por lo que en última instancia el tiempo empleado en altas capacidades es ínfimo (llegando a ser un tema o incluso un único epígrafe en toda la titulación). La mayor o menor adecuación en el trato a los menores con altas capacidades depende, por tanto, únicamente de que el estudiantado de grado tenga mayor afinidad por esta situación y decida enfocar sus opciones de elección a la misma. Esto deja a la escuela en condiciones de desventaja para los alumnos y alumnas de altas capacidades, pues no pueden ver atendidas sus necesidades educativas especiales en el sentido que exponían Agudo (2017) y Barrera, et al. (2008), por causa de falta de formación del personal del centro educativo. Esto constata que el contexto educativo formal en muchas ocasiones no es capaz de resolver de forma óptima todas las necesidades educativas especiales que presentan los niños con altas capacidades. Coincidimos pues con los estudios de Alencar (2008) y Soriano (2008).

En Andalucía, para buscar un profesional con un Grado de Universidad, con algo más de formación en Altas capacidades, hemos de hacerlo en la universidad no presencial, en la UNED, que es la que arroja mejores datos.

Por otro lado, los másteres no terminan de tener una formación especializada y acaban siendo extensiones de los grados, por lo que aún no existen posgrados que ofrezcan formación exclusiva para el colectivo señalado. Únicamente 3 de los 8 posgrados seleccionados presentaban alguna asignatura relacionada con altas capacidades, y por lo general eran optativas. Así, en los posgrados se daban más irregularidades que en los grados, aunque cuando había el contenido requerido, solía ser una asignatura completa o gran parte de ella.

Por lo general, tanto los contenidos de grado como de posgrado apuntan a un déficit de los futuros egresados sobre altas capacidades (déficits, desigualdades o dificultades), dejando fuera la posibilidad de desarrollar potencialidades o formas de educación inclusiva, o diferenciada. Esto pone de manifiesto las reflexiones de Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017), sobre que la enseñanza regular está dirigida hacia el alumnado medio y por debajo de la media, donde el alumnado con altas capacidades, queda a un lado por el sistema, y en gran medida debido a la falta de formación del profesorado.

La formación externa es posible, en instituciones como por ejemplo: Fundación Avanza, en colaboración con Centro CADIS de niños y niñas con altas capacidades intelectuales, superdotados y talentos, con un curso totalmente especializado de 100 horas y homologado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CADIS, 2020); UNIR (2020) (universidad privada reconocida por la Comunidad Autónoma de La Rioja y el Espacio Europeo de Educación Superior) ofrece un curso online de Experto Universitario en Altas capacidades y Desarrollo del Talento que se enfoca en la naturaleza y las características de los menores con altas capacidades (nivel cognitivo, afectivo, evolutivo y socio-emocional); la Asociación para la formación el ocio y el empleo AFOE (2020), que posee un curso de Atención educativa para el alumnado con altas capacidades homologado y acreditado por la Universidad Rey Juan Carlos y Universidad de Nebrija (APPF, 2020) de 100 horas; la propia Universidad Rey Juan Carlos ofrece otro curso denominado 'Las altas capacidades intelectuales en el aula', aunque de menor duración (19 horas); o la Fundación el Mundo del Superdotado (2020) con un curso de Superdotación y Altas capacidades para la formación del profesorado o para padres de menores con superdotación, homologado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pero al igual que ocurre con las asignaturas optativas, matricularse depende de la voluntad propia del profesional. Esto supone un problema para los menores escolarizados con altas capacidades, y tal y como lo recogen Sternberg y Davidson (2004), Sternberg (2004), Wallace y Erikson (2006), Pfeiffer (2011), Martínez, Mercé y Guirado (2012), o Torrego (2012), hay que buscar una escuela preparada con un profesorado formado, para asegurar la calidad educativa de los menores con altas capacidades, potenciando la educación inclusiva (en sus diferentes formas), y evitar el tan temido fracaso escolar.

A modo de conclusión, verificamos nuestra hipótesis de partida: El profesorado no cuenta con suficiente formación de grado y posgrado para poder trabajar en el aula las necesidades educativas especiales de los menores con Altas capacidades.

Por tanto se hace necesaria una expansión de la formación del profesorado, tal y como lo recogen el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo (486/2013), y el Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades, junto con el Consejo General

de Colegios Oficiales de Médicos de España, la Confederación Española de Asociaciones de Altas capacidades (CEAS), el Instituto Internacional de Altas capacidades, y la Fundación para la Formación (FFOMC), (Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades, 2014), especialmente en los Grados, Másteres y Programas de Doctorado. Todo ello para asegurar que la escuela desarrolle de modo más adecuado las diferencias de capacidad, intereses, motivaciones y competencias de los estudiantes, donde se potencie el talento, a través de un aprendizaje tan personalizado como sea posible. (Tourón, 2020). En este sentido, y apoyándonos en argumentos desarrollados por Tourón, et al. (2002), Tallent-Runnels y Tirri (1998), Fernandez et al. (2009), Liesa et al. (2019), Mendioroz et al. (2019) o Gómez et al (2019), una correcta formación del profesorado evitará un impacto negativo en los niños y niñas con altas capacidades, asegurando una conexión con la escuela inclusiva, donde se prevenga el fracaso escolar, las frustraciones, la desmotivación, y el rechazo del colectivo.

Como propuesta de formación al profesorado, estos deberían trabajar contenidos de altas capacidades sobre: Características generales y teorías más relevantes sobre altas capacidades; detección y evaluación en altas capacidades; intervención educativa en las altas capacidades; programas de enriquecimiento tanto en el ámbito escolar como extraescolar; la creatividad y la altas capacidades; el papel del docente en el aula con altas capacidades; las estrategias de aprendizaje para el alumnado con altas capacidades; dificultades asociadas a las altas capacidades; y por supuesto, familia, escuela y altas capacidades. Con ello, se podrían atender las necesidades educativas que suelen presentar la mayoría de los individuos en edad escolar con altas capacidades, según recogen Agudo (2017) y Barrera et al. (2008).

### Referencias

- AFOE (2020). *Atención educativa para el alumnado con altas capacidades*. Recuperado el 07/04/2020 de: <https://www.afoe.org/curso/atencion-educativa-alumnado-altas-capacidades/>
- Agudo, N. (2017). A student with high abilities in my classroom, Now what? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/292/287>
- Alencar, E. (2008). Social-emotional difficulties of the student with high abilities. *Revista de psicología*, 26(1), 43-62. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1123>
- APPF (2020). *Las altas capacidades en el aula*. Recuperado el 1/04/2020 de: <https://www.appf.edu.es/catalogo-de-cursos/las-altas-capacidades-intelectuales-en-el-aula/>
- Barrera, A., Durán, R., González, J., & Reina, C. (2008). *Handbook for students with specific educational support needs due to their high intellectual capacity*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- CADIS. (2020). *Curso AACC 2019*. Recuperado el 28/03/2020 de: <http://www.centrocadis.com/formacion/>
- Cano, I. (2002). *Alumnado con altas capacidades intelectuales: Propuesta de intervención*. La Rioja: Universidad internacional de la Rioja.

- Cañete, M.M. (2010). La educación en niños y niñas superdotados. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 30, 1-10. Recuperado de: <https://cutt.ly/PtHWtCr>
- Coleman, L.J., & Cross, T. (2005). Definitions and models of giftedness. In *Being gifted in school*, 2nd ed. (pp. 1-25). Waco, TX: Prufrock Press.
- Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades, (2014). *Guía científica de las altas capacidades. España: Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades*. Recuperado el 07/07/2020 de <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php>
- Cotes, S., & Gómez, M. (2009). Theory of Multiple Intelligences: A Contribution to Higher Education. *Academia Libre* (7), 29-35. Recuperado de: <https://cutt.ly/ItHESDb>
- Dictamen del Comité Económico y Social Europeo (486/2013/UE), de 19 de Enero de 2013, relativa a *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea* (DOUE 2013/C 76/01).
- Curso de Superdotación y Altas capacidades para la formación del profesorado*. Recuperado el 28/02/2020 de: <https://cutt.ly/StHEmZY>
- Fernandez, M. D., Álvarez, B., Ocio, E. S., Rayo, J., & Se-púlveda, F. (2009). Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid: Editorial UNED.
- Gamboa, M., García, Y., & Beltrán, M. (2013). Pedagogical and didactic strategies for the development of multiple intelligences and autonomous learning. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128. Recuperado de: <https://cutt.ly/OtHETmQ>
- Gardner, H. (1998). A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight'. *Canadian Journal of Education* 23 (1), 96-102. doi:10.2307/1585968. JSTOR 1585790
- Gómez, C., Gonzalo, M., de León, B., & Mendo, S. (2019). Extremadura, verde, blanca, negra. Avances en altas capacidades. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 65-74. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1451>
- Higueras-Rodríguez, L., & Fernández-Gálvez, J. (2017). The role of the family in the education of children with high intellectual capacities. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 149-163. Recuperado de: <https://cutt.ly/0tHEPBS>
- Larivée, S. (2010). Gardner's Multiple Intelligences: Discovery of the Century or Simple Political Righteousness? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126. Recuperado de: <https://cutt.ly/qtHEU5G>
- Liesa, M., Latorre, C. y Vázquez, S. (2019) La formación inicial de los Graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 23(4), 46-66. DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11428
- Martínez, M. y Guirado, Á. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mendioroz, A. M., Rivero, P. y Aguilera, P. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 23(1), 265-284. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9154
- Muñoz, M., & Ayuso, M. (2014). Multiple Intelligences, Eight Different Ways to Learn? *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* (17), 103-116. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4801385.pdf>

- Pfeiffer, S. I. (2011). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3–9. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness*. In S. M. Reis (Ed.). *Reflections On Gifted Education* (pp. 55 – 86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2016). *Reflections on gifted education: Critical works*. In S. Renzulli and Colleagues. Waco, TX: Prufrock Press.
- Sánchez, A., & Baena, M. (2017). Identificación del alumno con altas capacidades intelectuales: ¿responsabilidad del maestro o del departamento de orientación educativa y psicopedagógica? *Aula de Encuentro*, 1(19), 69-91. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3313>
- Soriano, E. (2008). Social-emotional difficulties of students with high skills. *Revista de Psicología*, 26(1), 43-62. Recuperado de: <https://cutt.ly/yTHEJEo>
- Sternberg, R. J. (2004) *Definitions and conceptions of giftedness*. Corwin Press: Thousand Oaks.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (2004) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., y Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Suárez, J., Maiz, F., & Meza, M. (2010). Multiple intelligences: A pedagogical innovation to enhance the process of teaching and learning. *Investigación y postgrado*, 25(1), 81-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5330850>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & In Worrell, F. C. (2019). *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent*.
- Tallent-Runnels, M., & Tirri, K. (1998). Teachers' Attitudes Toward Gifted Education: A Cross-cultural Study. ECHA Conference. DOI: 10.1080/15332276.2004.11673039
- Tannenbaum, A.J. (1991): *The social psychology of giftedness*. En Colangelo, N. Y Davis, G.A. (Eds): *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Torrego, J. C. (2012), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 9, 95-110. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10171/18757>
- UNIR (2020). *Experto Universitario en Altas capacidades y Desarrollo del Talento*. Recuperado el 02/04/2020 de: <https://cutt.ly/6tHWo8G>
- Wallace, B. y Erikson, G. (2006). *Diversity in Gifted Education. International perspectives on global issues*. Nueva York: Routledge.

Fecha de recepción: 9 de abril de 2020.

Fecha de revisión: 2 de mayo de 2020.

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2020.

## Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior

### Feedback and self-regulated learning in higher education

Víctor M. Hernández Rivero, Pablo Joel Santana Bonilla y Juan José Sosa Alonso

Dpto. Didáctica e Investigación Educativa  
Universidad de La Laguna  
Tenerife-España

#### Resumen

*La evaluación formativa y el feedback se relacionan con la mejora del aprendizaje y su autorregulación. Estos procesos deben entenderse desde la interacción entre características personales, comportamentales y contextuales. Para que el feedback sea eficaz debe ser adecuadamente interpretado, reconstruido e internalizado. Este trabajo pretende analizar las percepciones y valoraciones del alumnado acerca del feedback recibido y sus efectos y relaciones sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje (ARA). Para ello se aplicó un cuestionario a 603 estudiantes de siete asignaturas de seis titulaciones universitarias sobre sus percepciones y valoraciones del feedback recibido y se contrastaron con las características didácticas de las asignaturas en las que se desarrolla la recogida de información. A partir del análisis descriptivo y exploratorio de las respuestas al cuestionario se hipotetizaron relaciones entre las variables emergentes, que fueron sometidas a verificación mediante un modelo estructural, basado en mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM). Los hallazgos confirman el modelo de relaciones hipotetizado a partir del estudio previo y sugieren que el alumnado construye una percepción positiva de feedback que ejerce una mayor influencia en sus procesos de ARA cuando se garantizan unos valores mínimos de los elementos siguientes: un feedback docente concurrente, oral, específico y centrado en la tarea, claro y comprensible; oportunidades para que se genere un feedback entre*

---

**Correspondencia:** Víctor M. Hernández Rivero, [vhernan@ull.edu.es](mailto:vhernan@ull.edu.es), Dpto. Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación, Campus Central, Univ. La Laguna, Avda. Trinidad, s/n, 38204, La Laguna, Tenerife, España

*iguales dialógico e interactivo; el uso de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales para apoyar los procesos de feedback; y una clara especificación inicial de la tarea o del resultado de aprendizaje que se espera del alumnado.*

*Palabras clave:* evaluación; retroalimentación; aprendizaje; educación.

### **Abstract**

*Formative assessment and feedback are related to learning improvement and self-regulation processes. These processes can be understood as the interplay between personal, behavioural and contextual characteristics. For feedback to be effective it must be properly interpreted, reconstructed and internalized. This article presents the results of a research project on feedback that aimed to achieve two purposes. The first was to describe and compare students' perception about the provided feedback and its relationship with the processes of self-regulated learning (SRA) in the different academic subjects of the project. The second sought to generate an exploratory model, based on PLS-SEM, about the relationships between the features of the received feedback, students' opinion about it, and its effects on SRA and students' satisfaction. A questionnaire was designed to measure students' perception of the feedback and was filled in by 603 students in seven subjects of six university degrees. The findings confirm the exploratory model generated and suggest that students construct a positive perception of feedback that exerts a greater influence on SRA when the following elements are present at a basic level: a concurrent teacher feedback, oral, specific and task-focused, clear and understandable; opportunities for the emergence of a dialogic and interactive peer-feedback; the use of the opportunities offered by virtual environments to give feedback; and a clear initial specification of the task or learning results expected (feed-up).*

*Keywords:* assessment; feed-back; learning; education.

### **Introducción**

La evaluación es uno de los elementos que más condiciona qué y cómo aprende el alumnado. Los estudiantes orientan sus actividades según las demandas del sistema de evaluación de la asignatura (Gibbs y Simpson, 2009). Por ello, la evaluación formativa y los procesos de feedback constituyen un ámbito de estudio preferente en la educación superior (Ajjawi & Boud, 2015; Boud & Molloy, 2015; Brown, 2015; Cano, 2014; Carless, 2016; Hattie & Timperley, 2007; Margalef, 2014; Molloy & Boud, 2015; Nicol, 2015).

La evaluación formativa se vincula con la mejora del aprendizaje porque ofrece al alumnado orientación en las actividades y tareas que realiza, facilita información sobre los procesos subyacentes y orientaciones sobre actitudes, relaciones y conducta; y por último, proporciona pautas sobre las estrategias que han sido empleadas para la autorregulación de su aprendizaje.

La autorregulación es un tópico de investigación complejo y ampliamente investigado (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; García-Jiménez, 2015; Salmerón, Gutierrez-Braojos, Rodríguez, y Salmeron-Vilchez, 2011). Es estudiada y entendida desde la interacción de procesos derivados de características personales, comportamentales y contextuales (Zimmerman, 2000). Depende de pensamientos auto-generados, sentimientos y acciones que se planifican y desarrollan, tratando de lograr los objetivos o fines personales, en un proceso de adaptación cíclica regulado por el contexto y la evolución personal.

Nicol y MacFarlane-Dick (2006), basándose en Butler y Winne (1995), desarrollan esta relación entre los procesos de retroalimentación y el desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje (ARA) en la educación superior (ver Figura 1).

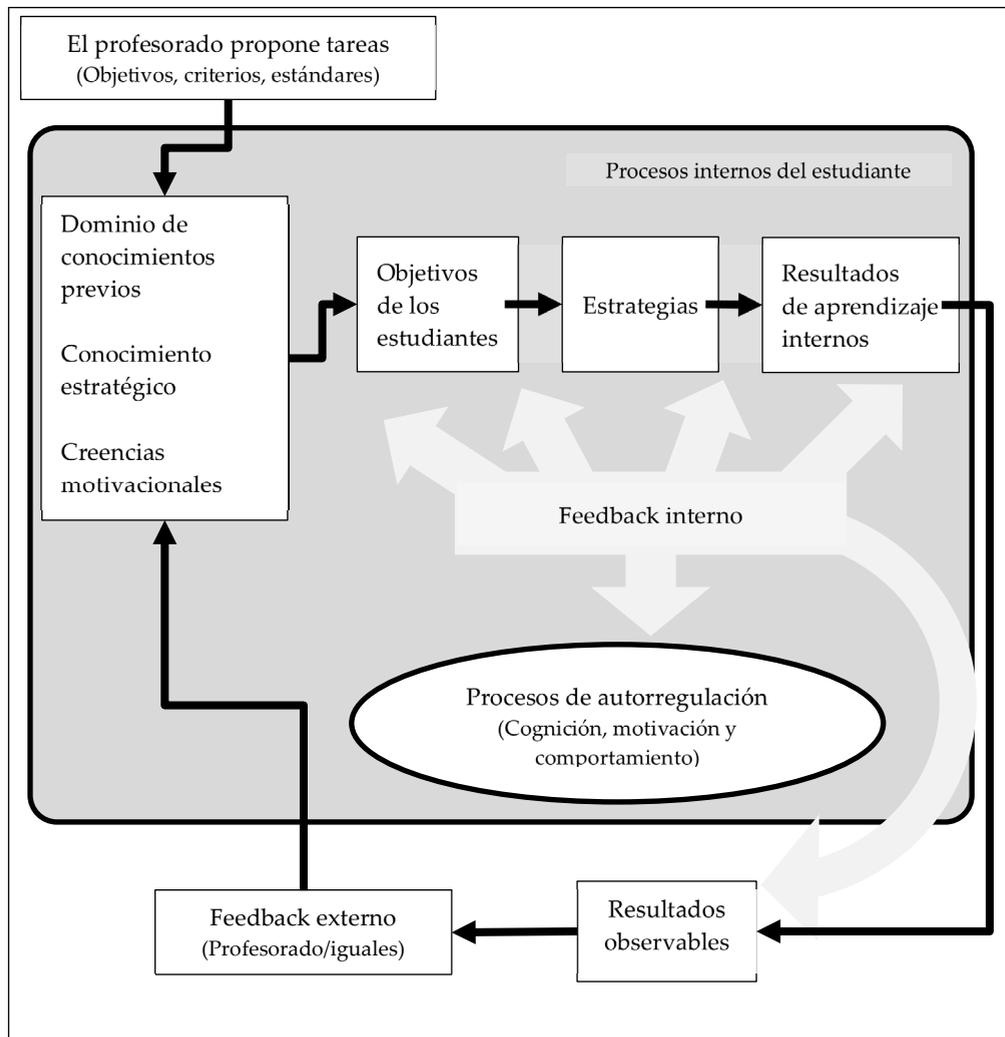


Figura 1. Adaptación del modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Nicol y MacFarlane-Dick (2006), a partir de Butler y Winne (1995).

El proceso parte de la tarea de aprendizaje que propone el profesorado. Este desencadenante pone en marcha los procesos de autorregulación internos del estudiante. El compromiso con la tarea requiere que el/la estudiante se base en conocimientos previos y creencias motivacionales y que construya una interpretación personal del significado de la tarea y de sus requerimientos. A partir de este conjunto de concepciones inter-

nas, el alumnado formula sus propios objetivos de tarea. Aunque debería haber una superposición entre los objetivos del profesorado y el que genera el/la estudiante, el grado de superposición no tiene por qué ser muy alto. Los objetivos generados por el estudiantado podrían ser difusos, poco definidos o claros. En cualquier caso, estos objetivos acabarán definiendo las estrategias de aprendizaje por las que opte cada estudiante para alcanzar sus resultados, tanto internos como externos.

Los resultados internos hacen referencia a cambios cognitivos o afectivos que puedan producirse por haberse involucrado en la tarea. Los resultados observables son los productos tangibles que elaboran los estudiantes y las conductas que desarrollan como resultado de su trabajo en la tarea.

Un elemento clave del modelo son los procesos internos de control y gestión que cada estudiante moviliza, y que pone en relación los resultados que se van obteniendo con los objetivos planteados, y las estrategias y tácticas desplegadas. Estos mecanismos generan vías de feedback interno (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006) articulado sobre los tres niveles que definen los procesos de autorregulación: cognitivo, motivacional y comportamental. Es este feedback interno el que indica al estudiante si se está enfrentando a la tarea de forma adecuada o si debe introducir algún cambio.

A todo ello se añade el feedback externo que recibe el estudiante, facilitado por docentes, compañeros/as u otros medios (p.ej.: un/a tutor/a de prácticas o la mediación de un ordenador). Esta información adicional puede mejorar, reforzar o entrar en conflicto con la interpretación de la tarea por parte del alumnado y las previsiones de aprendizaje.

Este feedback externo se vincula al feedback interno para provocar efectos en los procesos internos y en los resultados de aprendizaje y, para ello, el feedback docente debe ser adecuadamente interpretado, reconstruido e internalizado.

Desde la perspectiva de Nicol y MacFarlane-Dick (2006), una buena práctica del feedback tiene que reforzar las capacidades del alumnado para autorregular su desempeño, atendiendo a las siguientes cualidades:

- 1) Clarifica qué es un “buen” desempeño en la tarea (objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación, estándares esperados).
- 2) Facilita la auto-evaluación (reflexión) durante el aprendizaje.
- 3) Ofrece información de alta calidad sobre su aprendizaje.
- 4) Fomenta el diálogo con el profesorado y con los/las compañeros/as del grupo en torno al aprendizaje.
- 5) Promueve creencias motivadoras positivas y mejora la autoestima.
- 6) Ofrece oportunidades para equiparar rendimiento actual y deseado.
- 7) Proporciona información al profesorado para mejorar su enseñanza.

Este artículo aporta conocimiento acerca de las relaciones que se establecen entre los elementos y características del feedback externo (caracterizado por la identificación de los elementos objetivos, observables, que definen la vivencia de feedback que se ha producido en cada asignatura), el feedback interno (caracterizado por los pensamientos, valoraciones e interpretaciones que el alumnado va haciendo de la experiencia de enseñanza, evaluación y feedback que va recibiendo en cada asignatura), y los procesos de ARA que desarrolla el alumnado.

## Método

### Objetivos

La investigación persigue los siguientes objetivos:

1) Describir y analizar las percepciones que tiene el alumnado acerca del feedback recibido (feedback externo) y contrastarlas con la descripción que hace el profesorado.

2) Establecer relaciones entre las características del feedback externo, los pensamientos, valoraciones e interpretaciones que genera (feedback interno) y los procesos de autorregulación del aprendizaje.

### Población y Muestra

Han participado 603 estudiantes pertenecientes a siete asignaturas obligatorias de seis titulaciones de la Universidad de La Laguna (ver Tabla 1). Las edades abarcaban desde los 18 hasta los 57 años y la media era de 21,02 años. Un 28,4% eran hombres y un 71,6% mujeres.

Tabla 1

*Asignaturas y alumnado participante*

ASIGNATURAS, CURSO Y TITULACIÓN	Siglas	Créditos	Estudiantes
Organización de las Instituciones Educativas - 3º Grado en Pedagogía	OIE	6	96
Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo - 3º Grado en Pedagogía	AIS	6	143
Percepción y Expresión Musical y su Didáctica - 3º Grado en Maestro en Educación Infantil	PEM	6	65
Valoración en Fisioterapia - 1º Grado en Fisioterapia	VFI	6	65
Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física - Máster de Formación del Profesorado de Secundaria	EAEF	12	20
Planes de Formación - 2º Grado en Pedagogía	PFO	6	70
Sociedad, Familia y Escuela, - 1º Grado en Maestro Educación Primaria	SFE	6	144

### Instrumento

El cuestionario sobre feedback se construyó a partir de una amplia revisión bibliográfica y el análisis de los siguientes instrumentos:

- Assessment Experience Questionnaire-AEQ (Gibbs & Simpson, 2003; Núñez & Reyes, 2014);
- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & DeGroot, 1990);
- Cuestionario ActEval (Quesada, Rodríguez-Gómez & Ibarra, 2013);
- Cuestionario para la Evaluación de las estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios-CEVEAPEU (Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Pérez, 2009).

La selección de ítems y construcción del cuestionario se planteó desde una perspectiva teórico-deductiva, tratando de que, en su conjunto, el instrumento permitiera recabar información sobre los elementos definitorios de la vivencia del feedback externo, los pensamientos, valoraciones e interpretaciones que definen el feedback interno y, finalmente, elementos relacionados con la ARA.

El cuestionario, quedó organizado en cinco dimensiones y seis subdimensiones: feed-up, feed-back, autoevaluación, autorregulación y satisfacción del alumnado (ver Apéndice 1). La escala de respuesta se organizaba en 5 niveles, oscilando entre el valor “nada” (1) y “mucho” (5).

El cuestionario se sometió a un proceso de revisión por parte de diez expertos, docentes universitarios, con amplia experiencia en el ámbito de la evaluación formativa. El acuerdo interjueces aconsejó mantener la mayoría de las cuestiones en su primera redacción y añadir matices en el caso de ítems en los que la redacción se juzgó dudosa o con interpretación equívoca.

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se recopiló información acerca del feedback percibido por el alumnado mediante un cuestionario on line en el aula virtual de cada asignatura, aplicado entre 2018 y 2019, una vez desarrollada la tarea elegida para esta investigación.). También se recogió información sobre el feedback planificado por cada docente, con el objeto de contextualizar el feedback percibido por el alumnado y extraer conclusiones más ajustadas (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Contextualización didáctica de las tareas*

DIMENSIONES DEL FEED-BACK	SUBDIMENSIONES DEL FEED-BACK	TAREAS SEGÚN ASIGNATURAS						
		OIE	AIS	PEM	VFI	EAEF	PFO	SFE
1. Agentes que lo proporcionan	El profesor/la profesora	*	*	*	*	*	*	*
	Compañeros/as						*	*
	Compañeros/as de grupo	*	*	*	*	*	*	*
2. Destinatarios	Individual			*				
	Pequeño grupo	*	*		*	*	*	
	Grupo-clase	*	*	*	*		*	*

DIMENSIONES DEL FEED-BACK	SUBDIMENSIONES DEL FEED-BACK	TAREAS SEGÚN ASIGNATURAS						
		OIE	AIS	PEM	VFI	EAEF	PFO	SFE
3. Medios de provisión	Oral	*	*		*	*	*	*
	Escrito en papel			*				
	Escrito digitalizado						*	*
	Gráfico, por medio de rúbrica		*	*	*		*	*
4. Momento de provisión	Concurrente	*	*		*		*	
	Justo al terminar la tarea			*			*	*
	Retardada							
5. Previsión de mejora de la tarea entregada por alumnado								
6. Tipos de feedback	Centrado en la tarea	*	*	*	*	*	*	*
	Centrado en el proceso		*	*		*		
	Centrado en la autorregulación		*					*
	Centrado en la valoración personal							
7. Orientación pasada/futura de la información que incluye	Retrospectivo (feedback)	*	*	*			*	
	Acción futura (feed-forward)	*			*		*	
8. Presencia de feed-up	Especificación consigna inicial	*	*	*	*		*	*
	Vinculación con competencias		*	*			*	
	Vinculación con criterios de calificación de la asignatura		*				*	*
	Vinculación con contenidos de la asignatura	*			*		*	
9. Previsión de feedback dialógico			*		*			*
10. Feedback acompañado de calificación		*					*	*
Elementos conformantes o definitorios de feedback		12	15	12	12	6	18	14

Para recopilar la información detallada en la tabla 2 se solicitó a cada docente responsable de las asignaturas participantes que cumplimentara una ficha didáctica, referida al feedback en la tarea sobre la que se preguntaría al alumnado en el cuestionario.

Para el análisis cuantitativo, dado que el volumen de datos perdidos no excedía en ningún caso el 5%, se trataron mediante el método de sustitución basada en la media. En general, se ha optado por realizar análisis con estadísticos no paramétricos o, en su defecto, estadísticos paramétricos considerados robustos al incumplimiento de supuestos.

El análisis de datos se ha desarrollado en 2 fases. En la primera fase, relacionada con el primer objetivo de investigación, se ha procedido al análisis de asociación (rho de Spearman) entre los ítems integrados en las diferentes dimensiones del cuestionario (ver Apéndice 1) y al análisis de componentes principales sobre los 22 ítems orientados a determinar la percepción de los elementos descriptivos del feedback externo buscando hacer emerger aspectos definitorios de la “percepción” del feedback del alumnado que faciliten su interpretación. El resto de ítems no se incluyen en este análisis por constituir aspectos definitorios de lo que Nicol y McFarlane-Dick (2006) identifican como elementos del “feedback interno”, que interviene en análisis posteriores.

A partir del agrupamiento de las variables resultantes del análisis de componentes principales, se ha realizado un análisis comparativo (Kruskal-Wallis) entre las diversas asignaturas participantes. El tamaño del efecto se ha estimado por medio del índice  $\eta^2$  (Snyder & Lawson, 1993).

Los resultados obtenidos se han interpretado recurriendo a las diferencias encontradas entre las características y peculiaridades didácticas de cada asignatura (ver Tabla 2).

Para el logro del segundo objetivo se partió de las relaciones hipotetizadas entre las características descriptivas del feedback externo, ofrecido en las diferentes asignaturas y las variables “valoración del feedback”, “autorregulación del aprendizaje”, “satisfacción con el sistema de evaluación” y “satisfacción con el aprendizaje”, surgidas del análisis de componentes principales. Las hipótesis se sometieron a prueba mediante un modelo de ecuaciones estructurales basado en el método de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) (Hair, Hult, Ringle & Sarstedt, 2017) que se describe en la Figura 3.

La evaluación y análisis del modelo PLS-SEM obtenido se ha basado, siguiendo las recomendaciones establecidas por Hair et al. (2017), en el análisis del modelo de medida, por un lado, y del modelo estructural, por otro.

Todos los análisis se han realizado con ayuda del paquete estadístico SPSS, versión 25.0.0. y del programa SmartPLS, versión 3.

## Resultados

En relación al primer objetivo de investigación, tratando de agrupar variables descriptivas de las características del feedback externo percibido por el alumnado en sus asignaturas, y poder así establecer comparaciones con las descripciones que hacía el profesorado, se decidió aplicar un análisis de componentes principales (KMO= 0,900; Test de Esfericidad de Bartlett  $p<,000$ ) sobre los ítems relacionados con la percepción del tipo y características de feedback desarrollado en clase (22 ítems relacionados

con la descripción del feedback externo). En Tabla 3 se reproduce el resultado de la convergencia del análisis del que emergen 4 componentes que explican el 53% de la varianza observada.

Tabla 3

*Análisis de componentes principales de los 22 ítems sobre características del feedback percibido<sup>1</sup>*

ITEMS	Matriz de componente rotados				Interpretación del componente	Alfa de Cronbach
	Pesos factoriales en cada Componente					
	1	2	3	4		
17. He recibido feedback del profesor o profesora	0,755					
8. Recibí feedback de manera oral de modo presencial	0,735					
3. Recibimos feedback como grupo pequeño	0,733					
6. Recibimos feedback todo el grupo clase	0,708					
25. Recibí feedback en el plazo acordado	0,693				Feedback centrado en la figura del profesor, provisto de manera oral presencial a todo el grupo clase o en grupos, centrado en tareas y destrezas para desarrollarlas y aplicado de manera concurrente. FEEDBACK DOCENTE	0,884
40. He recibido feedback sobre contenidos de la tarea que debía ampliar o mejorar	0,659					
1. He recibido feedback sobre estrategias de trabajo o habilidades que necesitaba desarrollar	0,644					
23. He recibido feedback durante la realización de la tarea	0,638					
42. He recibido feedback después de entregar el primer borrador	0,588					
22. Recibí feedback por medio de preguntas que me hicieron reflexionar	0,434	0,419				

<b>Matriz de componente rotados</b>						
ITEMS	Pesos factoriales en cada Componente				Interpretación del componente	Alfa de Cronbach
	1	2	3	4		
30. He recibido feedback de un compañero o compañera		0,699				
16. He recibido feedback de grupos de compañeros y compañeras		0,615				
35. He recibido feedback sobre aspectos personales (mensajes de ánimo, valoraciones sobre capacidades...)		0,601				
4. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback a mis compañeros y compañeras de clase y ellos/as conocían mi identidad		0,594			Feedback centrado en la relación interpersonal con compañeros. FEEDBACK ENTRE IGUALES	0,758
46. Recibí feedback individualmente		0,583				
38. Recibí feedback por escrito en papel en mano		0,558				
13. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback de forma anónima a mis compañeros y compañeras de clase		0,501		0,437		
31. Recibí feedback de modo gráfico (sombreado en una rúbrica...)			0,748			
32. El feedback fue acompañado de la calificación			0,728		Feedback por medio de rúbricas, sumativo y final FEEDBACK RÚBRICAS	0,651
45. He recibido feedback una vez entregada definitivamente la tarea			0,442			

Matriz de componente rotados						
ITEMS	Pesos factoriales en cada Componente				Interpretación del componente	Alfa de Cronbach
	1	2	3	4		
2. Recibí feedback por escrito a través de e-mail o del aula virtual				0,684	Feedback telemático, impersonal <b>FEEDBACK TELEMÁTICO</b>	0,603
43. Recibí feedback de modo oral on line (aula virtual, WhatsApp...)				0,678		
<sup>1</sup> Extracción eigen>=1, rotación Varimax				Total de la escala		0,885

Se identificaron cuatro características del feedback externo: feedback docente, feedback entre iguales, feedback mediante rúbricas y feedback telemático. Dichos factores parecen resumir la percepción de las características “objetivas” del feedback en las diferentes asignaturas (feedback externo). La Figura 2 ilustra la presencia de los componentes de feedback obtenidos del análisis anterior en cada asignatura, superponiendo la valoración del feedback externo y de sus efectos sobre la ARA.

La interpretación de la Figura 2 permite suponer que existen relaciones interactivas complejas entre las características del feedback, la valoración que el alumnado hace del feedback y sus efectos sobre la ARA (hipótesis 1).

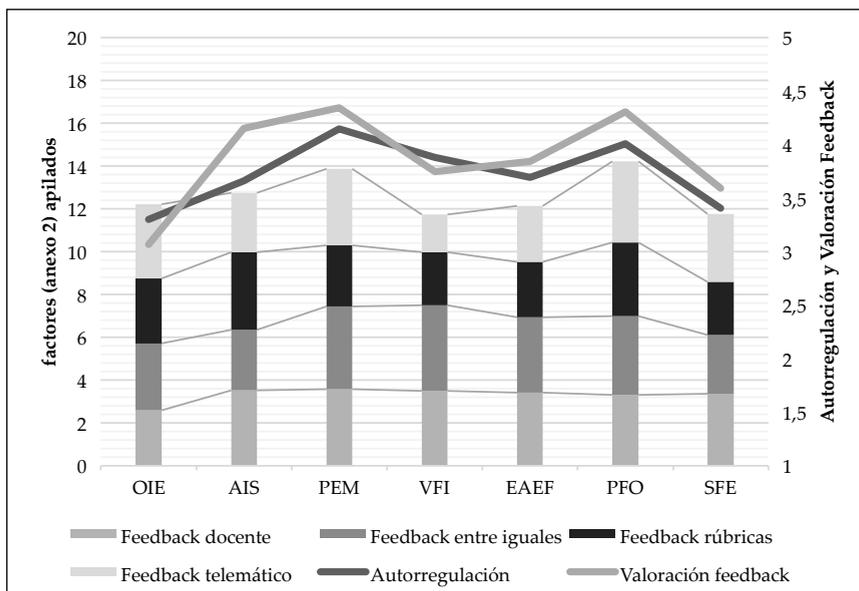


Figura 2. Presencia, por asignaturas, de las características del feedback, su valoración y efectos sobre la autorregulación en el aprendizaje según la percepción del alumnado.

Tabla 4.

Resultados del análisis de varianza no paramétrico (H de Kruskal-Wallis) para cada uno de los componentes emergidos del análisis componentes principales y la valoración del feed-back, entre asignaturas.

Constructos	Asignaturas							Kruskal-Wallis		
	OIE	AIS	PEM	VFI	EAEF	PFO	SFE	H	P valor	$\xi^2$
Feedback docente	2,59	3,53	3,58	3,50	3,43	3,32	3,36	18,65	0,005	0,06
Feedback entre iguales	3,13	2,82	3,86	4,00	3,51	3,68	2,75	70,64	0,000	0,22
Feedback rúbricas	3,03	3,62	2,86	2,47	2,59	3,44	2,47	67,22	0,000	0,21
Feedback telemático	3,47	2,79	3,58	1,76	2,61	3,77	3,19	66,55	0,000	0,20
Valoración feedback	3,07	4,15	4,34	3,75	3,84	4,31	3,59	43,50	0,000	0,13
Autorregulación	3,30	3,66	4,15	3,88	3,69	4,01	3,41	41,45	0,000	0,15

Aunque todas las diferencias entre asignaturas son estadísticamente significativas, los tamaños de los efectos son pequeños. El factor feedback docente no genera diferencias entre las asignaturas ( $\xi^2=0,06$ ). Sin embargo, se observa que cuando no está presente con una intensidad equiparable a las del resto de asignaturas (caso de OIE), afecta a la valoración que hace el alumnado de la percepción de feedback generado en clase (hipótesis 2). Ninguna de las variantes de feedback identificadas parece ser, por sí sola, suficiente para explicar la valoración que hace el alumnado. Más bien, parece que es la conjunción de diferentes características del feedback la que acaba generando una impresión más positiva en el alumnado y una percepción de mayor efecto sobre la ARA (hipótesis 3).

En relación al segundo objetivo de investigación, que pretende explorar la plausibilidad de las relaciones interactivas que se hipotetizan, a partir del análisis previo, entre los factores obtenidos y las variables objetivo u endógenas, se generó un modelo PLS-SEM. La expresión gráfica del modelo, una vez obtenidas las cargas, los coeficientes *path* y las  $R^2$  de las variables latentes incorporadas en el modelo, se muestra en la Figura 3.

El resultado del análisis tetrad confirmatorio (Gudergan, Ringle, Wende & Will, 2008) valida las decisiones adoptadas, en relación al modelo de medida (formativa/reflectiva) elegido para cada variable endógena y exógena.

En general, para todos los constructos incluidos en el modelo, generados sobre una base de medida reflectiva, satisfacen los criterios de consistencia interna, de validez convergente y de validez discriminante.

En el caso del constructo ARA, con modelo de medida formativo, se han descartado problemas de colinealidad y se ha verificado que los pesos con los que se vinculan los indicadores asociados con el constructo ARA son relevantes y significativamente distintos de 0.

La estimación de los valores *path* (error típico de medida estimado mediante *bootstrapping* con 5000 sub-muestras derivadas y error tolerado <5%) aparece representada en la Figura 3.



Tabla 5

Valores obtenidos en el proceso de validación del modelo estructural generado

Variables endógenas		Autorregulación			Valoración del feedback			Satisfacción con la evaluación			Satisfacción con el aprendizaje		
		path	f <sup>2</sup>	q <sup>2</sup>	path	f <sup>2</sup>	q <sup>2</sup>	path	f <sup>2</sup>	q <sup>2</sup>	path	f <sup>2</sup>	q <sup>2</sup>
SRMR=0,068 RMR <sub>theta</sub> =0,113													
Variables endógenas	Autorregulación										0,36	0,22	0,17
	Valoración del feedback							0,34	0,10	0,09			
	Satisfacción con la evaluación										0,50	0,41	0,33
	Satisfacción con el aprendizaje												
Variables exógenas	Autoevaluación	0	0	0									
	Feedback docente	0,54	0,49	0,07	0,68	0,90	0,21						
	Feedback entre iguales	0,10	0,02	0,02	0	0	0						
	Feedback rúbricas	0	0	0	0	0	0						
	Feedback telemático	0	0	0	0,08	0	0						
	Feedup	0,27	0,11	0,02	0,23	0,09	0,02	0,36	0,11	0,10			
		R <sup>2</sup>	0,75			0,78			0,43			0,58	
	Q <sup>2</sup>	0,34			0,44			0,42			0,55		

Los valores "0" reflejados en la Tabla 5 representan que el valor obtenido no es, estadísticamente, diferente de 0 o, en el caso de f<sup>2</sup> y q<sup>2</sup>, que no alcanza el valor mínimo de 0,02.

Los valores obtenidos indican que los niveles de varianza explicada (R<sup>2</sup>) por el modelo, en el caso de las variables latentes autorregulación y valoración del feedback es importante (por encima de 0,7). En el resto de los casos la varianza explicada es moderada.

A partir de los valores Q<sup>2</sup> detallados en la Tabla 5, podemos afirmar que el modelo aporta relevancia predictiva en relación a todas las variables endógenas presentes en el modelo, al estar todos los valores Q<sup>2</sup> claramente por encima de 0.

Tomando como referentes los criterios generales de bondad de ajuste del modelo (Lohmöller, 1989), hemos obtenido un SRMR = 0,068 y un RMS<sub>theta</sub> = 0,113, ambos por debajo del umbral de tolerancia máxima recomendado de 0,08 y 0,12, respectivamente (Hair et al., 2017).

## Discusión y conclusiones

En relación al primer objetivo de investigación, la indagación en las percepciones del feedback y las relaciones de éste con los procesos de ARA, se han identificado cuatro tipos de feedback externo, según la descripción del alumnado en los entornos didácticos analizados.

El primer tipo tiene que ver con la provisión de feedback por parte del docente, acompañado de una serie de factores identificados como elementos de calidad en el feedback (inmediato, específico, orientado a la tarea y concurrente), y que hemos identificado como “feedback docente” con características similares a las identificadas por Hattie y Timperley (2007) como “feedback de calidad”.

El segundo tipo se articula a partir de las relaciones interactivas entre el alumnado, “feed-back entre iguales”, que se producen en el entorno de clase o fuera de ella, espontáneas o planificadas por los docentes, que ofrecen una retroalimentación complementaria, añadiendo elementos que trascienden la tarea para incluir aspectos personales. La importancia de este tipo de interacciones ya fue descrita por Boud y Molloy (2015), Cano (2014), Ladyshewsky (2015), y Sánchez-Martí, Muñoz y Ion (2019).

Un tercer tipo es la provisión de feedback por medio de rúbricas, adoptando en la mayoría de los casos un carácter formal y finalista. La rúbrica tiene la ventaja de que ofrece una información detallada por escrito en relación a los estándares de ejecución esperados, pero una de sus limitaciones, tal como se ha utilizado en las asignaturas del proyecto, es un instrumento cerrado y, con frecuencia, poco familiar y comprensible para el alumnado. Una alternativa la constituyen las rúbricas construidas colaborativamente.

Finalmente, se identificó un cuarto tipo relacionado con el feedback facilitado a través de medios telemáticos (aula virtual, correo electrónico o whatsapp). En el caso de las asignaturas estudiadas, vinculado a la co-evaluación y evaluación compartida.

Cuando se cotejan las percepciones del alumnado (ver Figura 2) con la descripción que realiza el profesorado del feedback que han pretendido ofrecer en el aula (Tabla 3) aparecen contrastes notables. El análisis de varianza no paramétrico (H de Kruskal-Wallis) realizado desvela que el alumnado apenas percibe diferencias importantes en el feedback que se ha desarrollado entre asignaturas, lo que no coincide con las descripciones realizadas por el profesorado, que se muestran bastante más heterogéneo. Por otra parte, el alumnado parece detectar cualidades de feedback que, en principio no estaba previsto desarrollar y otras que, estando previstas, pasan desapercibidas en algunos casos por el alumnado. Así, por ejemplo, en todas las asignaturas estaba prevista la existencia de un feedback docente, pero este no parece haber sido percibido de igual modo por el alumnado. O, en el caso de la asignatura SFE, según la descripción docente el feedback entre iguales se pretendía especialmente intenso (entre compañeros de gran grupo y de pequeño grupo) y sin embargo, la valoración que hace el alumnado indica una presencia escasa de esta modalidad de feedback.

Este resultado sugiere que, en futuras investigaciones, se debe profundizar en el análisis de las percepciones del alumnado acerca del feedback recibido, cotejándolas con el feedback docente efectivamente ofrecido. Esto es congruente con el modelo de feedback descrito por Nicol y MacFarlane-Dick (2006), que alude a los procesos de

feedback interno versus externo y la necesidad de conocer las interpretaciones que hace el alumnado acerca del feedback externo recibido.

El análisis comparativo de las percepciones de feedback del alumnado apunta que los diferentes factores que configuran la percepción de feedback se relacionan entre sí de manera aditiva. La valoración es más positiva, tanto en lo que se refiere al feedback recibido como a los efectos percibidos sobre la ARA, en la medida en que hay una valoración más alta en cada uno de los cuatro factores (ver Figura 2). Las relaciones entre los factores parecen mantener, además, cierto carácter interactivo sobre la valoración del feedback y la percepción efectos sobre la ARA.

Los resultados obtenidos permiten destacar la importancia del factor “feedback docente” como factor clave en la percepción de la calidad del feedback y sobre la autorregulación del aprendizaje. Esta importancia no procede de su mera presencia, bastante similar en todas las asignaturas, sino más bien en el efecto negativo de su ausencia. Es decir, cuando el alumnado considera que este tipo de feedback no es suficiente la valoración general que se hace del feedback y de sus efectos sobre la ARA decaen. En esta línea de análisis, a partir de un valor mínimo en el factor “feedback docente”, parecería que la otra variable que, en mayor medida parece afectar a la valoración del feedback es la existencia de un “feedback telemático”. En cualquier caso, los diferentes tipos de percepción de feedback parecen mantener relaciones complejas entre sí, de carácter aditivo e interactivo, afectando tanto a la valoración que hace el alumnado del feedback como a sus procesos de ARA. Estas relaciones complejas son las que han dado lugar al establecimiento de las 3 hipótesis que se someten a prueba en el marco del objetivo 2 de este trabajo.

El modelo PLS-SEM generado ofrece un marco interpretativo que permite someter a prueba las hipótesis establecidas y explicar mejor algunos de los fenómenos interactivos descritos anteriormente.

Por un lado, se ha confirmado la trascendencia del “feedback docente”, pero se añade, como elemento clave en la valoración positiva del feedback y su trascendencia sobre la ARA, la existencia de un buen “feed-up”. Además, se observa que el “feedback por medio de rúbricas” no afecta de manera significativa ni a la valoración que se hace del feedback, ni a los efectos sobre la ARA. Por su parte, el “feedback entre iguales” ha demostrado tener una relación limitada con los procesos de autorregulación sobre el aprendizaje y prácticamente nula en relación con la valoración positiva del feedback. Al contrario de lo que sucede con el “feedback facilitado por medios telemáticos”, que parece afectar levemente a la valoración positiva de la percepción de feedback pero no mantiene relación alguna con los procesos de ARA. El impacto del “feedback telemático” sobre los procesos de autorregulación sobre el aprendizaje debe ser tomado con cautela porque puede estar condicionado por factores como la escasa presencia de este tipo de feedback en las asignaturas analizadas, la falta de calidad del feedback ofrecido por dichos medios, o por carencias de formación del alumnado para utilizar o sacar provecho de este tipo de feedback.

Se ha constatado que la valoración del feedback y la percepción de ARA mantienen una relación positiva, aunque moderada, con la satisfacción del alumnado con la evaluación. A su vez, la satisfacción con la evaluación tiene una relación también moderada con la satisfacción con los aprendizajes. Este resultado resulta coherente

por cuanto lo esperable es que la satisfacción relativa a constructos tan complejos y globales como la evaluación y el aprendizaje se vea afectada por otras variables que no han sido contempladas en el modelo utilizado.

En síntesis, las relaciones interactivas hipotetizadas a partir de los resultados obtenidos en la primera parte de este estudio (ver Figura 2), y exploradas en el modelo estructural generado (Figura 3), permiten indicar que el alumnado construye una percepción positiva de feedback que influye en mayor medida a sus procesos de ARA cuando los elementos siguientes están simultáneamente presentes:

1) Un feedback docente concurrente, oral, específico y centrado en la tarea, claro y comprensible.

2) Oportunidades para que se genere un feedback entre iguales dialógico e interactivo.

3) Uso de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales para apoyar los procesos de feedback.

4) Una clara especificación inicial de la tarea o resultado de aprendizaje que se espera del alumnado.

Estos resultados se alinean con los obtenidos por Nicol y MacFarlane-Dick (2006).

El análisis del feedback en la docencia universitaria es un tema de investigación con larga tradición en otros países de nuestro entorno, sin embargo, en España es de más reciente interés. La investigación sobre feedback partió de un constructo global que se ha ido concretando y perfilando, tanto conceptual como metodológicamente. Eso ha permitido abrir nuevas vías de análisis y profundización en relación a dicho fenómeno. Ejemplo de ello es el tema de este artículo, donde se profundiza en las relaciones entre feedback y autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado.

Los resultados de este estudio evidencian la necesidad de seguir profundizando en un tema tan complejo, en el que intervienen muchas variables que interactúan entre sí. Si se quiere mejorar la docencia universitaria se debe apostar por modelos de enseñanza más centrados en el alumnado y en la calidad de sus aprendizajes, modelos en los que el feedback y su relación con la autorregulación del aprendizaje juegan un papel fundamental.

## Referencias

- Ajjawi, R. & Boud, D. (2015). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42(2), 252-265. doi:10.1080/02602938.2015.1102863
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Overview, in M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook on Self-Regulation* (pp.1-9). San Diego, CA/London: Academic Press.
- Boud, D. & Molloy, E. (Coords.) (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2015). A review of contemporary trends in Higher Education. *@tic* 15, 43-49. doi:10.7203/attic.14.4166
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281. doi:10.3102/00346543065003245

- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24. doi:10.13042/Bordon.2014.66402
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera & R. M. Mayordomo (eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-29). Barcelona: Laboratori de Mitians Interatius. Recuperado de [http://www.lmi.ub.es/transmedia21/pdf/9\\_feedback.pdf](http://www.lmi.ub.es/transmedia21/pdf/9_feedback.pdf)
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), doi:10.7203/relieve.21.2.7546
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M. & Pérez-Pérez, C. (2009). El Cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. Recuperado de [https://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](https://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)
- Gibbs, G. & Simpson, C. (September, 2003). Measuring the response of students to assessment: The Assessment Experience Questionnaire. Paper presented at the 11th International Improving Students Learning Symposium. Hinckley. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Measuring-the-response-of-students-to-assessment%3A-Gibbs-Simpson/57111701f9d713bde7780f6442e6bb4c1cf1b43b>
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2009) *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació & Ediciones Octaedro. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/144983>
- Gudergan, S., Ringle, C., Wende, S. & Will, A. (2008). Confirmatory tetrad analysis in PLS path modeling. *Journal of Business Research*, 61, 1238-1249. doi:10.1016/j.jbusres.2008.01.012
- Hair, J., Hult, G., Ringle, C. & Sarstedt, M. (2017). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. (2nd. Edition). Los Angeles: SAGE Publications.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Ladyshevsky, R. K. (2015). El papel de los compañeros en los procesos de feedback. En D. Boud & E. Molly (Coords.). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 203-218). Madrid: Narcea.
- Lohmöller, J. (1989). *Latent variable path modeling with partial least squares*. Heidelberg, Germany: Physica.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55. doi:10.5944/educxx1.17.2.11478
- Molloy, E. & Boud, D. (2015). Cambiar nuestra concepción del feedback, en D. Boud & E. Molloy, *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 25-50). Madrid: Narcea.
- Nicol, J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi:10.1080/03075070600572090
- Nicol, D. (2015). Resituar el feedback: de reactivo a proactivo, en D. Boud & E. Molloy, *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 51-68). Madrid: Narcea.

- Núñez, J.L. & Reyes, C.I. (2014). La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire (AEQ). *Estudios sobre Educación*, 26, 63-77. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1861/1730>
- Pintrich, R. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Quesada, V., Rodríguez-Gómez, G. & Ibarra, M<sup>a</sup> S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362, 69-104. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153
- Salmerón, H., Gutierrez-Braojos, C., Rodriguez, S. & Salmeron-Vilchez, P. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-477. Recuperado <https://revistas.um.es/rie/article/view/116041>
- Sánchez-Martí, A., Muñoz, J.L. & Ion, G. (2019). Diseño y Validación de un Cuestionario de Percepción del Aprendizaje a través del Feedback entre Iguales en Educación Superior, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 53(4), 113-128. doi:10.21865/RIDEP53.4.09
- Sarstedt, M., Ringle, C. M., Henseler, J. & Hair, J. F. (2014). On the emancipation of PLS-SEM: A commentary on Rigdon (2012). *Long Range Planning*, 47, 154-160. doi:10.1016/j.lrp.2014.02.007
- Snyder, P. & Lawson, S. (1993). Evaluating results using corrected and uncorrected effect size estimates. *Journal of Experimental Education*, 61(4), 334-349. doi:10.1080/0220973.1993.10806594
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, in M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook on Self-Regulation*. (pp. 13-39). San Diego, CA/London: Academic Press.

Fecha de recepción: 17 de abril de 2020.

Fecha de revisión: 7 de mayo de 2020.

Fecha de aceptación: 11 de septiembre de 2020.

## Apéndice I

### Cuestionario sobre feedback en el desarrollo de una tarea

Estructura de ítems del cuestionario, organizado por dimensiones y sub-dimensiones	
Dimensión 1: Feed-up (conocimiento de las condiciones de realización de la tarea y del sistema de evaluación de la misma)	
11. El profesor/La profesora aclaró desde el principio lo que esperaba de sus estudiantes en la realización de la tarea	
15. La presentación de la evaluación de la tarea incluyó una explicación de su relación con las competencias que se iban a desarrollar	
24. Los criterios de evaluación se expusieron en el mismo momento de presentar la tarea	
26. La presentación de la evaluación de la tarea incluyó su relación con los criterios de calificación de la asignatura.	
36. Fue fácil comprender los criterios de evaluación con los que era valorada la tarea	
44. La presentación de la evaluación de la tarea se relacionó con los contenidos de la asignatura.	
Dimensión 2: Feedback	
Subdimensión 2.1: Feedback externo	
Agente que lo proporciona	16. He recibido feedback de grupos de compañeros y compañeras
	17. He recibido feedback del profesor o profesora
	30. He recibido feedback de un compañero o compañera
Solicitado por el alumnado <sup>1</sup>	5. Solicité feedback individualmente y lo recibí
	29. Solicitamos feedback como pequeño grupo y lo recibimos
Medio de provisión	2. Recibí feedback por escrito a través de e-mail o del aula virtual
	8. Recibí feedback de manera oral de modo presencial
	31. Recibí feedback de modo gráfico (sombreado en una rúbrica...)
	38. Recibí feedback por escrito en papel en mano
Momento	43. Recibí feedback de modo oral on line (aula virtual, WhatsApp...)
	23. He recibido feedback durante la realización de la tarea
	25. Recibí feedback en el plazo acordado
	42. He recibido feedback después de entregar el primer borrador
Calificación	45. He recibido feedback una vez entregada definitivamente la tarea
	32. El feedback fue acompañado de la calificación
Destinatarios	3. Recibimos feedback como grupo pequeño
	6. Recibimos feedback todo el grupo clase
	46. Recibí feedback individualmente

Tipo de feedback	<p>1. He recibido feedback sobre estrategias de trabajo o habilidades que necesitaba desarrollar</p> <p>35. He recibido feedback sobre aspectos personales (mensajes de ánimo, valoraciones sobre capacidades...)</p> <p>40. He recibido feedback sobre contenidos de la tarea que debía ampliar o mejorar</p>
Feedback interrogativo	<p>22. Recibí feedback por medio de preguntas que me hicieron reflexionar</p>
Feedback entre iguales	<p>4. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback a mis compañeros y compañeras de clase y ellos/as conocían mi identidad</p> <p>13. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback de forma anónima a mis compañeros y compañeras de clase</p>
Subdimensión 2.2: Valoración del Feedback	
<p>7. Recibí feedback que señalaba de manera específica los aspectos a mejorar</p> <p>12. Recibí suficiente feedback sobre mi trabajo</p> <p>14. Me siento satisfecho con el feedback recibido en la tarea</p> <p>20. Comprendí el feedback que me dio el/la profesor/a sobre mi trabajo</p> <p>27. Después de recibir el feedback hubo tiempo suficiente para mejorar la tarea antes de la entrega definitiva</p> <p>33. El feedback que me dieron sobre mi trabajo llegó tarde para ser útil<sup>2</sup></p>	
Subdimensión 2.3: Seguimiento del feedback por parte del docente <sup>1</sup>	
<p>28. Al entregar una tarea después de recibir feedback mi profesor/a me pidió que especificara cómo había utilizado los comentarios o feedback recibido</p> <p>34. Al entregar una tarea mi profesor/a me pidió que especificara aquellos aspectos sobre los que me gustaría recibir feedback</p>	
Dimensión 3: Autoevaluación	
<p>18. He tenido la oportunidad de autoevaluar la tarea que he realizado</p>	
Dimensión 4: Autorregulación	
Subdimensión 4.1: Efectos sobre la ARA del feedback recibido	
<p>21. El feedback recibido me permitió identificar los aspectos a mejorar de la tarea</p> <p>39. El feedback recibido me hizo volver a consultar el material que había visto en el curso.</p>	
Subdimensión 4.2: Feed-forward	
<p>10. El feedback recibido me permitió inferir/aprender claves para aplicar en tareas futuras.</p> <p>19. A partir del feedback recibido concreté un plan de acción para mejorar la tarea</p>	

---

**Subdimensión 4.3: Efectos sobre la ARA del feedback ofrecido**

---

9. Aportar feedback a mis compañeros me ha permitido afianzar mi comprensión de los contenidos de la asignatura

37. Ofrecer feedback a mis compañeros/as ha hecho que llegue a comprender mejor las demandas de la tarea.

41. Dar feedback a mis compañeros ha favorecido que tenga una actitud crítica ante mis propias producciones/tareas

---

**Dimensión 5: Satisfacción del alumnado**

---

47. Me siento satisfecho con la asignatura<sup>1</sup>

48. Me siento satisfecho con los aprendizajes adquiridos en la asignatura

49. Me siento satisfecho con los aspectos metodológicos de la asignatura<sup>1</sup>

50. Me siento satisfecho con el sistema de evaluación de la asignatura

---

<sup>1</sup> Estos ítems no se han tenido en cuenta en el estudio.

<sup>2</sup> Ítem desestimado del modelo PLS-SEM porque, una vez ajustado, el peso sobre la variable reflectiva “valoración del feedback” era prácticamente igual a 0.

## Hacia un ecosistema de investigación sobre Formación Profesional en España

### The path towards a research ecosystem on vocational education and training in Spain

Benito Echeverría Samanes\* y Pilar Martínez Clares\*\*

\*Universidad de Barcelona

\*\*Universidad de Murcia

#### Resumen

*La mejor forma de fomentar la Investigación sobre Formación Profesional en España (IFPE) es a través de un ecosistema que conecte el potencial tecnológico, investigador, innovador y de emprendimiento con las infraestructuras y talento de sus investigadores y agentes sociales y se refuerce con principios, políticas e inversiones de la estrategia a seguir. Un buen ecosistema de IFPE difícilmente se puede configurar, sin redes sólidas de conexión entre la ciencia, actores socio- económicos y la sociedad en general. Como en otros muchos campos de la actividad, las innovaciones en FP surgen de los intercambios y colaboraciones entre investigadores, centros de formación, universidades, empresas e inversores. Para alcanzar los objetivos, directa o indirectamente relacionados con la FP, ha de implicarse todos los actores /agentes: gobierno, sector privado, sociedad civil y personas particulares. Construir una cultura de investigación e innovación en FP supone un continuo proceso de reflexión-acción-reflexión, que ofrezca espacios reales de intercambio, participación y toma de decisiones sobre su importante función en el desarrollo de la FP. Probablemente éste sea la mejor vía para superar su deficiente reconocimiento social en España y lograr que se convierta en motor de las transformaciones, que necesita nuestra sociedad. Sin duda alguna, experimentar y hacer ciencia en el arte de la formación de aprendices contribuye a la capacitación del capital humano, generador de los cambios y estimula su desarrollo profesional.*

*Palabras clave:* Formación profesional; investigación; innovación; ecosistema

---

**Correspondencia:** Pilar Martínez Clares, [pmclares@um.es](mailto:pmclares@um.es). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

## Abstract

*The best way to promote Research on Vocational Education and Training in Spain (IFPE in Spanish) is through an ecosystem that connects the technological, investigative, innovative and entrepreneurial potential with the infrastructures and talent of its researchers and social agents, and which is reinforced by principles, policies and investments of the strategy to follow. A good IFPE ecosystem cannot be constructed without strong networks of connection between science, socioeconomic actors and society in general. As in many other fields of activity, innovation and research in vocational training arise from exchanges and collaborations between researchers, training centres, universities, companies and investors. To achieve the objectives directly or indirectly related to vocational education and training (VET), all actors must be involved: the government, the private sector, civil society and individuals. Building a culture of research and innovation in VET involves a continuous process of reflection-action-reflection, which offers real spaces for exchange, participation and decision-making on its important role in the development of VET. This is probably the best way to overcome its poor social recognition in Spain and convert it into the engine of the transformation that our society needs. Without a doubt, experimenting and science-making in the art of training apprentices contributes to the training of human capital, the generation of change and the stimulation of their professional development.*

*Keywords:* Vocational education and training; research; innovation; ecosystem

## Introducción

Una de las cinco prioridades de la Unión Europea (UE) en materia de educación y formación profesional (EFP) (2015-2020) ha sido desarrollar mecanismos de garantía de calidad de la EFP, de acuerdo a la recomendación del Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesional (EQAVET). Para ello, estableció circuitos continuos de información y retroalimentación de los sistemas de Formación Profesional Inicial (FPI) y Formación Profesional Continua (FPC) como parte de la garantía de la calidad, evidenciada a través de la investigación. “Aumentar las sinergias entre las actividades de educación, investigación e innovación, con una perspectiva de crecimiento sostenible”, sigue siendo una de las acciones prioritarias recabadas por el Informe conjunto del Consejo y de la Comisión (2015) sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020).

El panorama de la investigación europea sobre FP no es tan halagüeño como a primera vista puede parecer. Los últimos anuarios de *International Journal for Research in Vocational Education and Training* (IJRVET 2017, 2018, 2019) dejan traslucir que esta actividad investigadora se caracteriza por ser: a) Un Área de investigación relativamente joven, que comienza a abrirse camino asociada a la globalización y digitalización; b) Con investigaciones circunscritas en la mayoría de los casos a Estados concretos y algunos estudios comparativos de reducido número de países; c) Sin una clasificación normalizada de la investigación sobre FP; d) Con notables limitaciones en las fuentes de datos, que afectan a la comparabilidad de los mismos y a los resultados de las investigaciones; e) Concentrada en el área de educación con escasa presencia

de otras disciplinas relacionadas con la FP; f) Dispersa, fragmentada y con deficiente fundamentación de las investigaciones y g) Sin líneas de investigación europeas, ni en áreas temáticas, ni en el programa de investigación “Horizonte 2020” (Moso, p.15-17).

La mayoría de estas deficiencias se observan también en España, al menos con respecto a la Formación Profesional Inicial (FPI). En general, la investigación en este subsistema es escasa, discontinua, dispersa temporal y geográficamente, con fuentes de financiación insignificantes y poca implicación en su desarrollo por parte de las universidades y entidades afines. Son exiguos los grupos de investigación consolidados con líneas de investigación asentadas sobre esta temática y prácticamente inexistentes los cauces comunicación entre los investigadores de FP. La mayoría se agrupan en el Área de Ciencias de la Educación y hay una ausencia total de investigaciones sobre empresas formadoras. Casi todas son de carácter descriptivo, con muestras reducidas y por lo general no aleatorias. Predominan como instrumentos de medida las entrevistas y cuestionarios, no siempre convenientemente validados y fiabilizados (Echeverría y Martínez-Clares, 2019a, p.85-89).

A estas conclusiones se ha llegado en dos recientes estudios realizados con el patrocinio del Centro de Conocimiento e Innovación de la Fundación Bankia por la Formación Dual y de la Fundación Bertelsmann. El primero dedicado al “Diagnóstico de la investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España -2005/2017-” (Echeverría y Martínez-Clares, 2019a). El segundo centrado en los “Retos y estrategias de acción en torno a la investigación sobre Formación Profesional en España” (Echeverría y Martínez-Clares, 2020), ampliando el ámbito de la investigación más allá de la FP español.

### **Propósito**

Los dos estudios emanan de la voluntad decidida de estimular un modelo de desarrollo de la FP basado en la investigación e innovación, contando con la participación de los actores implicados directa o indirectamente en su crecimiento. Una formación imbricada en la cultura científica, que busca la excelencia y calidad a través del pensamiento crítico. El resultado de esta cultura de investigación es una formación innovadora, en la que se revisa constantemente los perfiles profesionales requeridos, la planificación, organización, gestión, contenidos, metodologías, tutorías,...etc. y la función de todos los equipos de agentes implicados. Una Formación avivada por la “P” de profesional, proactiva y presente en los entornos educativos y laborales, en los procesos de búsqueda de empleo, de inserción socio laboral y de las transiciones a lo largo de la vida, así como en espacios de cohesión e inclusión social.

Ambos análisis tratan de estimular un modelo de crecimiento y desarrollo de la FP que juega un papel esencial en la integración social y de ahí la necesidad de evidencias que permitan demostrar la funcionalidad, eficiencia, eficacia de su contribución al desarrollo y equilibrio socio-económico, acorde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

Se pretende implementar, fomentar e incrementar la IFPE, al tiempo que informar, divulgar y difundir su potencialidad, conscientes de que lo desconocido, no existe. Se intenta, mediante vías de comunicación e impulso a la investigación e innovación

sobre FP, reconstruir su realidad y obtener evidencias de qué se hace, cómo se hace, dónde se hace, para qué se hace y de qué forma mejorar lo que se hace, con el fin de inocular ciencia en el arte de formar aprendices (Echeverría y Martínez-Clares, 2019b). Un proceso que implica creer y crear, para hacer crecer la FP en España, a través de la difusión del conocimiento y transferencia de los resultados de la investigación. Todo ello dentro de un ecosistema de la IFPE en el que participen las administraciones públicas, el mundo académico, las empresas, los centros formativos y la sociedad en general, ya que difícilmente se puede configurar sin redes sólidas de conexión entre la ciencia, actores socio-económicos y la sociedad.

## Ecosistema de la IEFP

### Contexto

El Gobierno de España (2019, p.3), declaraba hace un año que “España disponía de una situación económica favorable para iniciar un proceso de reformas que aborden los retos socioeconómicos del siglo XXI”. Ahora bien, tal como le recomienda la Comisión Europea, ha de aprovechar la situación económica actual, para abordar las reformas pendientes con vistas a hacer la economía española más resiliente y afianzar el crecimiento de la productividad. En concreto, se insta a mejorar los servicios sociales, el empleo y la educación, aumentar la inversión en investigación y desarrollo y promover el buen funcionamiento de los mercados y las instituciones.

En efecto, es fundamental una decidida apuesta por la formación y el capital humano, ya que “durante las últimas décadas, la economía española ha crecido de manera intensa, pero no ha sido capaz de compatibilizar la creación de empleo con mejoras sustanciales de la productividad del trabajo. Las causas de estos escasos avances se han relacionado a menudo con la calidad de la educación y la falta de inversión en capital humano, esto es, con la cualificación y la formación continua de los trabajadores” (Gobierno España, 2019a, p. 34).

*“Los diagnósticos de muchos estudios recomiendan dos vías para lograr que el capital humano se traduzca en una mejora de la productividad. La primera vía consiste en mejorar las competencias educativas y frenar el fracaso escolar y el abandono hasta reducir la tasa de fracaso al 15 %”... “La segunda vía es ajustar la formación a los requerimientos del mercado laboral y garantizar la formación continua, para mejorar la productividad del trabajo, evitar la exclusión laboral y mejorar la empleabilidad de los trabajadores. En este contexto, la reforma y fortalecimiento de la Formación Profesional resulta una de las líneas estratégicas a abordar en los próximos años como medio para atraer a jóvenes y reciclar a los trabajadores de forma continua en las nuevas profesiones sobre las que va a girar el crecimiento económico” (Gobierno de España, 2019a, p. 34-36). Entre el primero de estos fines cabe destacar el Plan Estratégico de Formación Profesional Dual con fórmulas flexibles y creación de consorcios, que permitan a las empresas de cada sector incorporarse al diseño de las cualificaciones y formaciones asociadas y la formación de los estudiantes y la actualización del profesorado (Gobierno España, 2019a, p. 37)*

No se trata de que la investigación sea un añadido más a las políticas de FP, sino que se convierta en el eje transversal de las mismas.

### **Dispositivos configuradores**

En la configuración del ecosistema es preciso un enfoque inclusivo y comprensivo que facilite la participación de las administraciones públicas -estatales y autonómicas-, de los actores socio-económicos, de la academia y de la sociedad en general. La orientación de las actuaciones promovidas por la Comisión Europea, es partidaria de integrar asociaciones público-privadas, redes de investigación, mundo académico, empresas, centros formativos, etc., a través del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). A un nivel más reducido, es también el planteamiento que impregna la actividad del Instituto Federal de Formación Profesional de Alemania (BIBB).

Los retos a los que se enfrenta la IFPE, difícilmente se pueden abordar desde un planteamiento exclusivamente gubernamental. Dificultaría la convergencia de prioridades, objetivos y medidas de los distintos miembros implicados en la FP, con el consiguiente perjuicio para la necesaria coordinación posterior en el desarrollo de las estrategias de acción.

España dispone del conocimiento y de los profesionales necesarios para un correcto desarrollo de la investigación en este campo, pero precisa de un buen sistema de coordinación. Necesita configurar un ecosistema, que subsane esta carencia, tanto a la hora de diseñar un plan estratégico de investigación, como en las fases de desarrollo, revisión y evaluación del mismo. Esto requiere un determinado modelo de gobernanza para gestionar vertical y horizontalmente la FP en general y la investigación sobre la misma en particular, que contemple el futuro desde la perspectiva de la estrategia, en lugar de hacerlo desde la miopía de tácticas momentáneas.

No se parte de cero, ni es cuestión de desestimar los esfuerzos realizados para mejorar el modelo. Se han de considerar las fortalezas y aprovechar oportunidades, así como considerar los avances los observados, por ejemplo, en el Consejo General de Formación Profesional (CGFP), a través del Acuerdo Estratégico por la Formación Profesional o mediante el I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022.

Es de valorar la reciente creación de los cinco grupos de trabajo del CGFP, anunciados en el Seminario Internacional Formación para el empleo (2018), cuyos objetivos coinciden con bastantes de las temáticas de investigación prioritarias identificadas por los grupos focales de nuestro estudio sobre retos y estrategias de acción: 1) Desarrollo, evaluación y calidad de todo el sistema de FP; 2) Información y orientación profesional; 3) Centros nacionales de referencia y centros integrados de FP; 4) Formación Profesional Dual; 5) Acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral. Bien es cierto que el CGFP es un órgano consultivo, pero en él participan las autoridades educativas y laborales responsables de la FP junto con sindicatos y asociaciones de empleadores, y puede ser un excelente medio para asentar las bases de un ecosistema de IFPE.

Como también puede coadyuvar a mejorar el modelo de gobernanza y coordinación el Acuerdo Estratégico por la Formación Profesional, firmado poco antes (10.09.2018) entre el gobierno, la patronal y los sindicatos, para “dar un impulso estratégico rápido y urgente a todo el sistema de FP como pieza clave para garantizar la fortaleza competitiva y la mejora de la empleabilidad en España” (Pedro Sánchez, Presidente de Gobierno). Según el llamamiento a la corresponsabilidad e implicación, realizado por la Ministra de Educación y Formación Profesional -Isabel Celaá- “es imprescindible abrir un escenario de trabajo compartido para que las empresas y los agentes sociales sean protagonistas directos de una Formación Profesional más moderna e innovadora, tal y como merece este país.... Un país sin una FP de calidad es un país sin futuro”. Con este acuerdo se busca sobre todo agilizar el ajuste entre la oferta y la demanda de cualificaciones a corto y medio plazo, haciendo partícipes a las empresas y a los sectores productivos a través el Observatorio del Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL).

Este Acuerdo comenzó a concretarse en el Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022, pero sólo parcialmente al no contemplar la Formación para el Empleo. El Ministerio de Educación y Formación Profesional manifiesta que ha contado para su elaboración con cuatro Ministerios más, entre ellos el de Trabajo, y se fija como prioridad fundamental la colaboración y participación de las empresas y la apertura a los órganos de participación de todos los sectores económicos, para responder ágilmente a las necesidades de cualificación de cada uno de ellos. Sin embargo, para el sindicato CCOO (2019) “no es una buena noticia para avanzar en la integración de la formación que se pretendía con la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional... La exclusión de la Formación para el Empleo de este plan estratégico, parece asumir la incapacidad de ambos ministerios - Educación y Trabajo - de establecer objetivos comunes y desarrollar de manera coordinada la mencionada Ley”

A través de sus 9 ejes, 16 objetivos estratégicos y 45 líneas de actuación pretende: a) Mejorar la empleabilidad y satisfacer las necesidades del mercado laboral, mediante la renovación del Catálogo de títulos de FP; b) Consolidar la flexibilización de estas enseñanzas, aumentar la oferta formativa, mejorar la accesibilidad y el reconocimiento de competencias; c) Actualizar y perfeccionar la formación del profesorado; d) Modificar la normativa de la FP del sistema educativo; e) Internacionalizarla ; f) Apostar por la orientación profesional como un elemento imprescindible de calidad de la FP.

Son metas dignas de encomio, pero no contemplan partida presupuestaria alguna, y solo uno de los nueve ejes se refiere al “desarrollo e implementación de un sistema estatal de evaluación y calidad de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo” (Eje 9), con el intento de “diseñar un Sistema Estatal de Calidad de la FP” (Objetivo 16), a través de cuatro líneas actuación (42, 43, 44, 45) con indicadores de logro que difícilmente permitirán investigar la funcionalidad, eficiencia y eficacia de su eje noveno en particular y del I Plan Estratégico de FP en general.

Donde la investigación e innovación adquieren un papel muy predominante es, por ejemplo, en el V Plan Vasco de Formación Profesional 2019-2021. La Formación Profesional en el entorno de la 4ª Revolución Industrial. Queda patente en los primeros objetivos de casi todos sus nueve ámbitos estratégicos, pero especialmente en el tercero –“Inteligencia colaborativa y flexibilidad transformadora”- y en el noveno dedicado

a las “Estructuras orgánicas especializadas”, sobre las cuales sustentar la actividad investigadora e innovadora.

Una de las líneas de actuación del primero de estos ámbitos es la de “Desarrollar la capacidad científica e investigadora de la FP en Euskadi” a través de “1) Orientar y participar en las líneas de investigación relevantes para la FP; 2) Desarrollar vocación investigadora en las personas docentes de la FP; 3) Acceder a los programas de financiación a la investigación aplicada” (p. 50).

### **Visión estratégica**

Es evidente que asistimos a la superación de la secular infravaloración en la que ha estado inmersa la FP en España (Echeverría, 1993, pp.79-180). Las citadas evidencias, pueden considerarse hechos aislados, pero cada vez mayor número de personas implicadas en el desarrollo de la FP concuerdan en la imperiosa necesidad de poner ciencia en el arte de formar aprendices. Ello requiere aunar esfuerzos dentro de un ecosistema que requiere la corresponsabilidad de los diferentes actores (gráfico 1).

Desde la perspectiva de esta visión estratégica, se ha conocer el estado y tendencias de la investigación en este campo tanto fuera como dentro del ecosistema español, con el fin de aquilatar sus objetivos, los medios y las acciones necesarias para su desarrollo, al tiempo que se establecen las prioridades de respuesta a los retos de investigación sobre FP. Es una labor pendiente de realización en España, ya que ni la Administración General del Estado, ni las Autonómicas, ni mucho menos las locales, acaban de implicarse seriamente en este quehacer.

La articulación del ecosistema ha de arrancar con una evaluación objetiva del estado de la IFPE – de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos-, para superar la visión limitada y fragmentada ofrecida por las valoraciones existentes.

Se precisa información válida, fiable, comprehensiva y sustentada en evidencias, para evitar el riesgo de que objetivos, prioridades o líneas de actuación no se asienten sobre sólidos puntos de partida científicos y contrastables. Como en otros muchos campos de investigación, el ecosistema debería disponer de un mapa de la IFPE y de un índice periódico, dinámico y público –un “Libro Blanco de la IFPE”, de cuya elaboración puede encargarse algún centro de investigación e innovación similar al BIBB, u otras entidades existentes, como el CGFP o el INCUAL de quien depende.

A partir del mejor conocimiento posible del estado de la IFPE, se deberá proceder a un análisis estratégico que permita identificar y seleccionar los nichos y las actividades esenciales, donde aplicar la investigación con mayor impacto sobre las metas previstas. El alineamiento de las prioridades investigadoras, la inversión y el impulso de los miembros del ecosistema reducirá la dispersión actual de objetivos y estrategias públicas y privadas, así como el riesgo de que los esfuerzos en IFPE se agoten en la obtención de rendimientos a corto término y no se emprendan líneas de actuación a largo plazo.

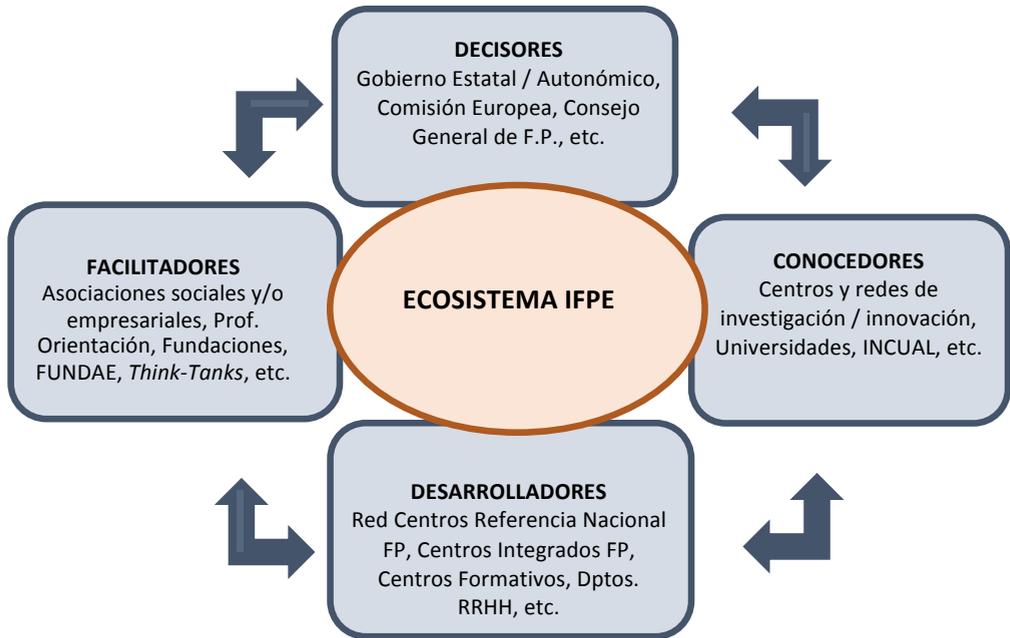


Gráfico 1. Ecosistema de la Investigación sobre la Formación Profesional de España (IFPE)

Son muchas las problemáticas a investigar, pero no sólo ha de atraer la atención las del momento presente, sino que además se ha de estar atento a los signos de los tiempos, explorar las necesidades futuras y buscar respuestas, aplicando más innovación al ámbito de la investigación y aumentando la cooperación entre los mundos de la ciencia y de las empresa, para orientar la actividad de I+D+I a resultados que contribuyan a la creación de empleo y riqueza económica y bienestar social.

Como se plasma en el V Plan Vasco de FP, el ecosistema de IFPE ha de tener muy en cuenta “las estrategias de investigación e innovación para la especialización inteligente - Research and Innovation Smart Specialisation Strategy (RIS3) –, que forman parte de las distintas estrategias globales impulsadas por la Unión Europea: Estrategia Europa 2020, Horizonte 2020, Unión por la Innovación, la Estrategia Europea relativa a las Tecnologías Facilitadoras Esenciales y el Marco Estratégico Común desarrollado para la aplicación de los Fondos Estructurales” (p. 30).

Ha de procurar integrar capacidades de conocimiento con capacidades productivas, generando transferencias entre ambas, lo que implica notables cambios de mentalidad en las administraciones públicas, en las empresas y en la sociedad en general. Ha de vencerse la resistencia de las primeras a superar la ancestral separación de responsabilidades en torno a la FP entre las administraciones de educación y trabajo, pero también con las de ciencia, economía, industria, etc., tanto a nivel estatal como autonómico. No serán menores los esfuerzos para superar la renuencia de las empresas a implicarse en el desarrollo de la FP en general y de la IFPE en particular, como recientemente

está quedando patente, por ejemplo, en el proceso de implantación de la Formación Profesional Dual en España (Echeverría, 2016 y Echeverría y Martínez-Clares, 2018a). Y aún más ardua es la labor con respecto a la sociedad en general y a las familias en particular.

*“Es fundamental aprovechar sinergias, reordenar y optimizar recursos y coordinar servicios de orientación, tanto del ámbito educativo como del empleo. Desde ambos entornos se ha de procurar aunar criterios para potenciar un Sistema Integrado de Información y Orientación, que reconsidere el nuevo concepto de orientación permanente”* (Echeverría y Martínez-Clares, 2015, p. 3).

Al igual que es esencial potenciar el debate sobre las temáticas y enfoques metodológicos de la investigación sobre orientación (Bosada, 2019), dado el rol estratégico ejercido por la intervención orientadora, reconocido por organismos tales como CEDEFOP, Comisión Europea, ETF, OCDE, OIT y UNESCO en el informe Investing in Career Guidance (CEDEFOP 2019a) y corroborado por numerosas investigaciones, relacionadas incluso con la validación de aprendizajes no formales e informales (CEDEFOP 2019b).

En síntesis, es preciso fomentar una cultura transformadora entre los responsables públicos y privados, para lo cual el ecosistema IFPE -mutante, regenerador y adaptable- ha de contar con el liderazgo del Gobierno, de las empresas, de las universidades y de centros de investigación e innovación.

### **Recursos humanos y materiales**

Una de las grandes dificultades para el desarrollo de IFPE es la disponibilidad de equipos de investigación asentados, con autonomía y capacidad de transferir conocimiento a las administraciones, a las empresas, a los centros formativos y a la sociedad en general, al igual que ocurre en otros campos del saber (Mato, 2018).

Es bien conocido que el contexto laboral de los investigadores de nuestro país es precario, con bajos salarios y escasas oportunidades de desarrollo profesional. Por ello, una de las prioridades de este ecosistema ha de ser la de atraer, retener y rescatar talento, mediante solventes y reputados entornos laborales e incentivos económicos, que ofrezcan estabilidad laboral y expectativas de promoción profesional.

Para subsanar las deficiencias existentes, se necesitan perfiles investigadores multidisciplinares, configurados a partir de materias curriculares de grados y posgrados relacionados con la FP, de masters especializados en la misma y sobre todo de programas de doctorado, a poder ser interuniversitarios. Igualmente, se precisan cambios formativos en las administraciones públicas, para dotar a los funcionarios de conocimientos y cultura de investigación, así como en las empresas, para sensibilizar a directivos y cuadros intermedios sobre la misma. En un ecosistema como el propuesto, administraciones públicas, universidades, empresas y centros de investigación pueden compartir recursos humanos y retribuir mejor a los investigadores, ahorrándose gastos de intermediación, que con frecuencia van a parar a consultorías o servicios similares.

Una buena manera de comenzar a articular el ecosistema podría ser mediante *hubs*, generadores de sinergias e impulsores de proyectos de Innovación, que busquen soluciones a los problemas más acuciantes de la FP a través de informes, encuentros, talleres, etc. Lo ideal sería que contasen con financiación del sector privado - fundaciones o similares -, para hacer confluír y arraigar una masa crítica de investigadores de reconocida solvencia, junto a recursos gubernamentales, que orienten el ecosistema hacia aquellos servicios públicos donde la IFPE está llamada a jugar un papel esencial. Simultáneamente o a posteriori, podrían agregarse bienes de diferentes administraciones públicas, grandes empresas, agrupaciones sociales e incluso contar con la contribución de algunas pymes, dada la configuración del tejido empresarial español.

Esta articulación facilitaría a medio o largo plazo la existencia de un centro de excelencia, que bien podría ser en red, donde compartir talento y financiación, añadiendo valor al ecosistema de IFPE. De esta forma los investigadores podrían estar mejor retribuidos, sin tener que renunciar a su actividad habitual, ni al lugar de residencia, contribuyendo al mismo tiempo tanto al desarrollo teórico como práctico de la FP. El objetivo último es contar con grupos de investigadores dedicados a determinados campos de la IFPE en sus respectivas áreas de especialización. Así, los *hubs* pueden servir para captar, retener o recuperar talento, además de facilitar la participación en redes de excelencia y el intercambio de investigadores, públicos o privados.

A la dificultad de disponer de talento necesario, se une el problema de la inversión e inversores. Como ocurre en otros ecosistemas, "la financiación es el talón de Aquiles de las estrategias porque las agendas y planes para su desarrollo carecen de seguridad y estabilidad en los marcos financieros disponibles. No suelen disponer de programas plurianuales ni rebasar el marco de las legislaturas, por lo que se deciden año a año en función de la coyuntura y generan imprevisibilidad en situaciones económicas normales e inestabilidad en situaciones difíciles" (Arteaga y Ortega, 2019, p.29). Sin partidas presupuestarias para la IFPE, es difícil que la sociedad española tome conciencia de la importancia de la IFPE para su prosperidad y bienestar.

El sector privado no puede esperar que el sector público invierta en la IFPE, que precisen los intereses particulares de sus negocios. Tampoco el sector público puede confiar en que el sector privado va a atender intereses que están fuera del mercado. Entre los intereses específicos de uno y otro sector se puede encontrar una zona común entre ambos, que permita compartir inversiones y riesgos, para diversificar y estabilizar la financiación. La corresponsabilidad del ecosistema lo facilita.

Podría aumentar la inversión en IFPE, si se incentiva fiscalmente a las empresas, para que participen en proyectos financiados con dinero público. Sobre todo, flexibilizando el control previo, tal como sucede con la propia Comisión Europea, a base de una gestión rigurosa pero no agobiante, como es el caso con la I+D. De igual modo se podría acrecentar la inversión, si se aprovechan algunas oportunidades de financiación de la Unión Europea, si bien el ecosistema deberá disponer de cierta autonomía financiera, para participar en los proyectos.

A todo ello puede contribuir la creación de un portal donde publicitar proyectos de investigación, que facilite la conexión de los interesados (proyecto/datos/resultados) e incentive la participación en proyectos europeos con subvenciones, aportando, por ejemplo, personal que ayude a gestionar estas convocatorias.

## **Gobernanza**

Cada ecosistema necesita un modelo de gobernanza construido a medida, aunque algunos pueden servir de referente para el de IFPE, como, por ejemplo, el propuesto por el Real Instituto Elcano para la Inteligencia Artificial (Arteaga y Ortega, 2019). No es cuestión de copiar modelos, porque cada ecosistema ha de experimentar su propia estructura y dinámica, pero sí de reconsiderar tendencias, metodologías de trabajo y prácticas innovadoras funcionales, eficientes y eficaces.

Este contraste deja patente el poco sentido que tiene esperar a diseñar un modelo ideal, para ponerlo en funcionamiento. Cada ecosistema es diferente y se perfecciona por ensayo y error. Su desarrollo ha de articularse gradualmente a partir de lo que funciona, mediante proyectos piloto que sirvan para estimular el mejor funcionamiento posible.

Lo que sí es ineludible es el carácter inclusivo del ecosistema. No puede relegar a nadie que pueda contribuir a su desarrollo y esté dispuesto a hacerlo. Eso no quiere decir que todos lo hagan de la misma forma. La contribución ha de ser asimétrica, para facilitar la aportación de todos los miembros, desde los aprendices y sus entornos más cercanos, hasta los investigadores y los políticos directa o indirectamente implicados en la IFPE. Y lógicamente la responsabilidad en las decisiones no será la misma de unos que de otros.

Es evidente que la responsabilidad de las decisiones relacionadas con la FP en general y la IFPE en particular está excesivamente fragmentada en la Administración General del Estado. No es cuestión tanto de centralizar las competencias, ni siquiera de crear un Ministerio como el actual de Educación y Formación Profesional, si no de racionalizarlas, integrando las responsabilidades de FP que actualmente están dispersas por diferentes Ministerios y Consejerías.

Algo similar ocurre con la cooperación dentro del sector privado y entre ambos sectores, por lo que el ecosistema ha de concebir su propia dinámica de interacción, como también se requiere en el de la cooperación pública – privada. Con el ecosistema en red, el sector público ya no tiene por qué controlar la iniciativa y el proceso de decisiones en torno a la IFPE, como acostumbra tradicionalmente.

Sin una estructura jerárquica las iniciativas y decisiones emanan y se comparten por diferentes canales de manera mucho más ágil y flexible, facilitando la agrupación de esfuerzos investigadores por afinidad de intereses (plataformas). El carácter distributivo del ecosistema favorece el flujo de las decisiones y la conexión entre los actores de los diferentes niveles del ecosistema (gráfico 1) y su relación fluida con los de otros ecosistemas.

Eso sí, dada la naturaleza del ecosistema propuesto, han de delimitarse claramente los diferentes niveles de responsabilidades y los elementos configuradores de los mismos, esbozados a continuación.

### **A) Nivel estratégico**

El ecosistema de IFPE ha de contar con una vigorosa y dinámica inteligencia estratégica, muy atenta a las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales

(Echeverría et. alt. 2008), predecesoras de la Revolución 4.0 (Echeverría y Martínez-Clares, 2018b) y de la quinta (Vidal, 2019), ya que está llamada a ejercer su liderazgo, fijando las prioridades del ecosistema, sobre todo desde:

- Presidencia -alto comisionado o similar-, asistido por un equipo asesor de dirección, representativo del ecosistema, que ayude a formular y supervisar planes y políticas a desarrollar.
- Consejo de autoridades públicas y privadas, encargado de adoptar directrices genéricas (estrategias, planes de acción), que deberá contar también con el respaldo y participación de la de sociedad civil, dado el carácter inclusivo del mecanismo de gobernanza.

## **B) Nivel operativo**

Es el responsable de que el ecosistema gestione las directrices emanadas del nivel estratégico, contando para ello con:

- Consejo de dirección (representantes ejecutivos de las autoridades del ecosistema).
- Agencia/Oficina/Unidad autónoma de gestión, de carácter técnico, donde confluyan los recursos necesarios, que garanticen el desarrollo y continuidad de la IFPE.
- Foro de Participación: Órgano asesor del Consejo con participación social, de dentro y fuera del ecosistema, para asegurar su conexión con la realidad social, sindical, política, etc.
- Grupo de concienciadores y dinamizadores culturales que promuevan el acercamiento de empresarios, sindicatos, formadores, profesionales de la orientación, etc. a la IFPE.

## **C) Nivel táctico**

Elementos que posibilitan la ejecución de iniciativas y actividades del ecosistema, tales como:

- Centro de investigación e innovación, donde se agrupen recursos humanos y materiales
- Plataforma de IFPE: Ventanilla única para acceder a los recursos que facilita el ecosistema.
- *Hub* de IFPE.
- Red estatal de investigadores que fomente el desarrollo y consolidación de grupos de investigación interdisciplinarios, conectados a redes europeas.
- Infraestructuras nacionales (bases de datos, microdatos, etc.), europeas e internacionales

## **Información y comunicación**

Podemos contar con un excelente modelo de gobernanza, pero de poco servirá, si no se logra transmitir el trascendente papel de la FP en el desarrollo y bienestar de una sociedad como la nuestra, un tanto reacia a valorarla y aún más asumir la función esencial de la investigación en su mejora.

En primer lugar, es preciso concienciar y hacer comprensible a los políticos, docentes de todos los niveles educativos, profesionales de la orientación, empresarios, sindicatos y a la ciudadanía en general el importante papel que la educación en general y la FP en particular está llamada a jugar en la cuarta y quinta revolución industrial y por ende la IFPE. Nada mejor para tal fin, que aprovechar los aires a favor de ella en la UE y los que están emergiendo en España, hasta lograr que el ecosistema logre comunicar un mensaje ilusionante a la sociedad en torno a la IFPE. Para ello, no puede perderse de vista el contexto relacional, si desea conseguir la óptima participación en las metas perseguidas y la necesaria comunicación interactiva.

En segundo lugar, al relato informativo ha de acompañar la elaboración de una reputación solvente de marca, acoplando la capacidad científica del ecosistema con una gestión eficiente y eficaz, un fuerte liderazgo y el imprescindible apoyo político y social. Esta reputación solvente es la que permitirá atraer talento e inversiones con el respaldo de entidades punteras que a su vez contribuyan a lograr la misma.

En tercer lugar, el relato y la reputación sin duda contribuirán a lograr que investigadores, gestores, desarrolladores, facilitadores y usuarios se identifiquen con el ecosistema. Su actividad en entornos de trabajo compartidos facilitará el desarrollo de una comunidad epistemológica en torno a la IFPE, con el suficiente prestigio para sentirse orgullosos de pertenecer a la misma y para atraer savia nueva, siempre que genere la suficiente confianza mediante la puesta en funcionamiento de normas y mecanismos de evaluación, verificación y validación.

La comunicación, el relato y la reputación son a su vez fundamentales para impulsar las relaciones del ecosistema de IFPE con investigadores del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) o de redes como VETNET, perteneciente a la Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA), apoyada por la Red Internacional de Investigación en Educación y Formación Profesional (IRNVET) e integrada en la Asociación Mundial de Investigación en Educación (WERA) (Nägele & Stalder, 2018).

## **Conclusiones**

En pleno S. XXI es necesario disponer de un ecosistema de la IFPE de estas características, ya que la investigación es un motor de desarrollo y equidad de gran poder transformado, que permite encontrar nuevas respuestas, más eficaces y eficientes, a los principales desafíos de la sociedad. Es la base para crear conocimiento, avanzar y lograr a través de ella una FP innovadora, que responda a las necesidades y optimice sus procesos.

Ello requiere un compromiso con la investigación e innovación en FP y extender su valor e impacto, para que actúen como catalizadoras de la transformación de este

sistema formativo. No podemos conformarnos con una FP a espaldas de ellas. Sería como ir a contracorriente no solo de las tendencias más progresivas del entorno europeo y sino también de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. La investigación e innovación son claves para la acción transformadora de la FP.

Una FP asentada sobre la investigación, es una formación de presente y de futuro, que forma parte de una cultura científica, que mediante el pensamiento crítico actúa responsablemente en la búsqueda de excelencia y calidad. Esta cultura debe entenderse como una reconceptualización de la propia FP, a la luz de sus competencias, iniciativas, formas de gestión, normativa...etc. Ello supone un mayor compromiso con la sociedad y la contribución a un modelo de desarrollo equilibrado y sostenible, para lo cual se precisa la colaboración de todos los implicados. La investigación debe mantenerse en permanente retroalimentación con la sociedad, de modo que implique a todos los agentes/actores relacionados con la FP, marque tendencias y muestre, con el peso del saber y la práctica, lo que se ha de hacer para promover una actitud investigadora en la FP. Esta retroalimentación debe ser bidireccional y recíproca, pero es casi imposible lograr una FP investigadora en una sociedad que no invierte en investigación social.

La importancia de la investigación e innovación radica en que son un instrumento clave para el progreso de la FP. Ambas la ponen en valor, sirven para expandir su conocimiento, dan utilidad al mismo, estimulan el pensamiento crítico, muestran evidencias, combaten la desinformación ofrecen comprensión, predicción y prevención y ayudan a la toma de decisiones. A la vez, exploran la historia y mejoran su calidad, reconociendo el pasado y corrigiendo errores, favoreciendo el progreso y los nuevos avances con el fin último de mejorar y optimizar procesos. De ahí la necesidad e importancia de adquirir un compromiso con la investigación e innovación en FP, para que ésta pueda crecer, asumiendo que *“el compromiso es un acto, no una palabra”* (Jean-Paul Sartre)

Más que nunca, se necesita conocimiento, investigación, innovación y transferencia, dentro de un ecosistema de IFPE, que potencie su desarrollo en sus diferentes ámbitos de incidencia de la FP, ya que lo que no se conoce, lo que no se investiga, no existe.

### Referencias

- Arteaga, F. y Ortega, A. (2019). *Hacia un ecosistema español de Inteligencia Artificial: una propuesta*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- Bosada, M. (2019, 31 de enero). *Cómo transferir el conocimiento de la investigación en orientación* [Sitio Web]. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2019/01/31/como-transferir-conocimiento-investigacion-orientacion-18694/>
- CEDEFOP (2019a). *Investing in Career Guidance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2019b). *Coordinating guidance and validation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea (s. f.). *Política de la UE en materia de educación y formación profesional (EFP)* [Sitio Web]. Recuperado de [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_es)

- Comisión Europea (2015). Aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN)
- Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2019, 29 de noviembre). *La exclusión de la formación para el empleo del I Plan estratégico del FP del sistema educativo es una mala noticia para CCOO* [Sitio Web]. Recuperado de <https://www.ccoo.es/noticia:408208-->
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Echeverría, B. (2008). Configuración de la profesionalidad. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación profesional* (pp. 23-68). Barcelona: Editorial UOC.
- 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). Sistema Integrado de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-3. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/issue/view/13601>
- Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2018a). Estrategias de mejora en la implantación de la Formación Profesional Dual en España. *EKONOMIAK. Revista Vasca de Economía*, 94, 178-203. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6649787>
- Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2018b). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v12n2/a02v12n2.pdf>
- Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2019a). *Diagnóstico de la investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual. Recuperado de <https://www.dualizabankia.com/es/centro-de-conocimiento/publicaciones/>
- Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2019b, 29 de octubre). *Formación Profesional, investigación y orientación* [Sitio Web]. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2019/10/29/formacion-profesional-investigacion-orientacion-18961/>
- Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2020). *Retos y estrategias de acción en torno a la investigación sobre Formación Profesional en España*. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual. Recuperado de <https://www.dualizabankia.com/es/centro-de-conocimiento/publicaciones/>
- FUNDAE, SEPE, OIT (2018) Seminario Internacional Formación para el empleo, un factor clave en el futuro del trabajo (26-28.11.2018)
- Gobierno de España (2018). *Acuerdo Estratégico por la Formación Profesional*. Recuperado de <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Paginas/2018/100918sanchezfp.aspx>
- Gobierno de España (2019a). *La Agenda del Cambio. Hacia una economía inclusiva y sostenible*. Recuperado de [https://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/ministerio/ficheros/190208\\_agenda\\_del\\_cambio.pdf](https://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/ministerio/ficheros/190208_agenda_del_cambio.pdf)
- Gobierno de España (2019b). *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo (2012-2022)* Recuperado de <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/221119-fp.aspx>

- Gobierno Vasco (2019). *V Plan Vasco de Formación Profesional 2019-2021. La Formación Profesional en el entorno de la 4ª Revolución Industrial*. Recuperado de [http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/fpgeneral/es\\_def/adjuntos/V-PLAN-FP-CASazk.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/fpgeneral/es_def/adjuntos/V-PLAN-FP-CASazk.pdf)
- IJRNET (2017). *Yearbook 2017*. Recuperado de [https://journals.sub.uni-hamburg.de/hup2/public/site/pdfs/IJRNET\\_2018\\_Online.pdf](https://journals.sub.uni-hamburg.de/hup2/public/site/pdfs/IJRNET_2018_Online.pdf)
- IJRNET (2018). *Yearbook 2018*. Recuperado de [https://journals.sub.uni-hamburg.de/hup2/public/site/pdfs/IJRNET\\_Yearbook\\_2019\\_Online.pdf](https://journals.sub.uni-hamburg.de/hup2/public/site/pdfs/IJRNET_Yearbook_2019_Online.pdf)
- IJRNET (2019). *Yearbook 2019*. Recuperado de [https://vetnetsite.files.wordpress.com/2020/01/ijrnet\\_2019\\_yearbook.pdf](https://vetnetsite.files.wordpress.com/2020/01/ijrnet_2019_yearbook.pdf)
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 147, 20 de junio de 2002, pp. 22437-22442.
- Mato, S. [Coord.] (2018). *Transferencia del conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso*. Madrid: CRUE Universidades Españolas y Santander Universidades. Recuperado de <http://investigacion.ucam.edu/noticias/transferencia-del-conocimiento-nuevo-modelo-para-su-prestigio-e-impulso-el-nuevo-informe>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *I Plan Estratégico. Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2020*. Recuperado de <https://epale.ec.europa.eu/es/content/i-plan-estrategico-de-formacion-profesional-del-sistema-educativo>
- Moso, M. (2019). Una aproximación a la investigación europea sobre la Formación Profesional. En B. Echeverría y P. Martínez. *Diagnóstico de la investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España* (pp. 15-29). Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.
- Nägele, C. y Stalder, B. E. [Eds.] (2018). *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)*. Berna, Suiza: VETNET.
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Vidal, M. (2019). *La era de la humanidad. Hacia la quinta revolución industrial*. Barcelona: Ediciones Deusto.

Fecha de recepción: 27 de abril de 2020.

Fecha de revisión: 6 de mayo de 2020.

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2020.

Zárate-Rueda, R., Murallas Sánchez, D. y Ortega-Zambrano, C. (2021). Inclusive education and labour insertion from a capabilities approach: a phenomenological and functional diversity perspective. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 265-282.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.427881>

## **Inclusive education and labour market insertion from a capabilities approach: a phenomenological and functional diversity perspective**

**Inclusión educativa e inserción laboral desde el enfoque de capacidades: una perspectiva fenomenológica y de diversidad funcional**

Ruth Zárate-Rueda\*, Daniella Murallas-Sánchez\*\* and Catalina Ortega-Zambrano\*\*

\*School of Social Work. Universidad Industrial de Santander (Colombia)

\*\*Center for Technology and Innovation Management Research, INNOTECH. Universidad Industrial de Santander (Colombia)

### **Abstract**

*This study focuses on the analysis of life experiences in the academic and work environment of professionals with functional diversity graduated from the Universidad Industrial de Santander-UIS. Our research has been conducted under the interpretative paradigm and uses a phenomenological approach in order to evaluate the participants' lived and felt experiences during and after their time at university. Our results have been validated through the use of triangulation, contrasting the information gathered from theory, reality and researchers. The results indicate that architectural and psychosocial barriers are an obstacle to the differential needs of students from the perspective of inclusive education; besides, it has been found that the labour market does not offer inclusive opportunities, and participation is limited. This has led us to conclude that there are gaps in access to education and work regarding equal opportunities and the respect for differences. Finally, we note that the implementation of Inclusive Education Policies at university is essential for the integration of this demographic, specifically in processes that combine the Capabilities and Human Rights approaches.*

---

**Correspondencia:** Ruth Zárate Rueda, [ruthzaraterueda@gmail.com](mailto:ruthzaraterueda@gmail.com), [ruzarate@uis.edu.co](mailto:ruzarate@uis.edu.co), Universidad Industrial de Santander, Carrera 27 Calle 9, Bucaramanga, Santander. Escuela de Trabajo Social

*Keywords:* inclusive education; labour market; capability; phenomenology; diversity; educational policy.

### Resumen

*El estudio se enfoca en el análisis de experiencias de vida en los ámbitos académico y laboral de egresados con diversidad funcional de la Universidad Industrial de Santander-UIS. La investigación se desarrolla desde el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico para dimensionar las experiencias vividas y sentidas durante y después de su paso por la universidad; asimismo, los resultados se validan mediante la triangulación por contraste de información entre teoría, realidad e investigador. Los resultados señalan que las barreras arquitectónicas y psicosociales son un impedimento para atender las necesidades diferenciales de los estudiantes desde la inclusión educativa; además, se encontró que el mercado laboral no ofrece oportunidades incluyentes y la participación es limitada; con lo cual se concluye que existen brechas en el acceso a educación y trabajo, igualdad de oportunidades y respeto por las diferencias. Finalmente, se denota que la implementación de la Política de Educación Inclusiva universitaria es imperante para vincular a este segmento de población, específicamente con procesos que integren el enfoque de capacidades y el Enfoque de Derechos Humanos.*

*Palabras clave:* educación inclusiva; mercado laboral; capacidad; fenomenología; diversidad; política educativa.

### Introduction

Education involves a connection between intellectual training, capabilities and social skills, developed while interacting in the social medium; in consequence, it is an essential complement for human beings, as it provides them with the necessary objectivity to understand daily life aspects and situations. For people with functional diversity, education is a tool for empowerment, since academic training allows for a change in perception regarding the differential capabilities that in turn help to boost other abilities.

In this regard, inclusive education, as a fundamental right, involves not segregating anybody in education on the bases of their functional diversity, and recognizes their participation under equal opportunities (del Pozo-Armentia et al., 2020). Likewise, higher education is considered to be more efficient as it is more inclusive. In other words, the heterogeneous nature of the students' group adds value to the learning process of the whole university community, not only for students with functional diversity (Villalobos et al., 2015; Gross, 2016). In consequence, the incorporation of inclusive educational settings involves respecting differences and also obtaining authentic results during the teaching process (Kilinc, 2019).

Inclusive education is inherent to labour insertion of the functionally diverse population, since access to higher education is equivalent to sustaining and continuing one's life project in the work area (Bliksvær, 2018; Büscher-Touwen et al., 2018). However, together with the gaps represented by reduced access to university, there is limited participation in the labour market (Artiles, 2019), as needs are not fully comprehended, and the policies, practices and processes implemented in companies for insertion are

usually governed by basic standards, with deficiencies in accessibility; therefore, it is necessary to introduce inclusive practices in hiring processes, including functional diversity components (Williams & Hagood, 2019), related with permanence, and alternatives for career plans that guarantee extended labour experiences (Aoki et al., 2018).

The employability of the functionally diverse population results from the modification of negative perceptions, highlighting emerging capabilities, and the combination of opportunities to participate in different contexts (Jurado & Soler, 2016). In spite of the ideal setting for work performance, these individuals face obstacles related with prevailing prejudice, discrimination and stereotypes (Vornholt et al., 2018). Companies have limited and inadequate training on their differential conditions (Soares, 2019) and “employment has become such a dominant ethic of government disability services but it does little to value the diversity of people with disabilities” (Darcy et al., 2016, p.1243).

Therefore, the guiding question is: Which are the inclusive education and work insertion processes experienced by functionally diverse UIS alumni, both as students and professionals, based on their perceptions experienced and felt in their daily lives?

### **Capabilities Approach**

A capabilities approach stems from the interest in assessing the quality of life and well-being of individuals, including social, economic and political aspects. This is stated from the standpoint of the development of abilities by human beings and the influence these abilities have in the attainment of freedom, well-being, opportunities, equality and the optimal fulfilment of their rights. For the present study, the postulates and perspectives of Martha Nussbaum and Amartya Sen on this approach were considered. First, Nussbaum, from the perspective of human dignity; second, Sen’s and his take on freedom as capability.

The capabilities approach is conceived by Nussbaum (2007) as an alternative to economic-utilitarian approaches that dominated and still dominate the debates on the quality of life, in which the goal of development is perceived in purely economic terms. In consequence, through this approach, social, economic, political and cultural unbalances remaining in society have been analysed; likewise, it is related with the way in which all human beings have the same possibilities to perform their capabilities (Vorhaus, 2015). Under this premise, Rawls (1995), states that each person possesses an inviolability founded on justice that even the welfare of society as a whole cannot override. For this reason, justice denies that the loss of freedom for some is made right by a greater good shared by others. This justice implies that the freedom of equality of citizens is an established right.

According to the above, the fundamental premise of the capabilities approach is human dignity, whereby human beings live according to this dignity, which in turn involves an authentically human functioning; therefore, it holds a direct connection with the Human Rights Approach and its orientation towards the result, when analysing whether it is compatible with a life in agreement with human dignity (Nussbaum, 2007, 2016).

Lastly, Nussbaum considers that all human beings have a minimum threshold to develop their capabilities, and if these are under this threshold, a lack of basic justice can be identified; for this reason, the author states that each one of these capabilities

should be strengthened by providing opportunities in the form of proper assistance and education, as these become a set of unnegotiable social rights, perceiving the importance the development of core capabilities has for individuals and the justification of the necessary expenses of a country to invest in a better quality of life for functionally diverse people (Nussbaum, 2007).

The second perspective is Amartya Sen's, who makes a distinction between the attainment of objectives and freedom. The former is understood as what human beings strive to attain; the latter refers to the real opportunity they have to attain what they value; consequently, the capabilities approach shows the need to examine the freedom to fulfil and to fulfil oneself in general, and the capacity to function in particular (Sen, 1999).

If a person decides to live in a particular way, he/she should think whether they possess the freedom to do it; that is, the corresponding capabilities to attain their goals and the different alternatives they have to choose from (Sen, 2000, 2012). In this way, it is concluded that every individual should possess the freedom to choose whether they want to do or to be this or that, taking decisions to function in the way they consider most adequate.

The capabilities approach is usually focused on the analysis of inequality (Urquijo, 2008), based on social justice as a reference point to attain equality in all spheres of human development. Based on this, there exist different conceptions as starting points to define this equality, and hence, theoretical fundamentals which reaffirm once again the need all human beings have to have the same opportunities to achieve whatever they have defined as their life's project. In consequence, it is worth considering "Which would be a fair treatment for functionally diverse people? A fair society would not stigmatize these people, nor would it block their development; it would rather promote their health, education, full participation in social and even in political life" (Nussbaum, 2007, p.111).

## Functional Diversity

The concept of functional diversity originated in the dynamic perceptions on disability; in consequence, three models have been proposed to explain it: the medical, social and bio-psychosocial models. From the *medical model* it was made evident that the causes to justify disability are scientific, since there is a special condition in terms of health, and hence rehabilitation is required (Palacios, 2008). From the *social model* standpoint, disability is no longer perceived as a disease distinctly associated to health; under this perspective, this model intends to vindicate this group of people as full subjects of rights and to understand that society imposes barriers and disabling discrimination onto them (Santórsola et al., 2013). The ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) proposes the *bio-psychosocial model*, resulting from the integration and balance between the medical and social models, thus providing a coherent view on disability from the biological, individual and social perspectives (World Health Organization [WHO], 2001).

In the 1960s an alternative and critical discourse regarding the conceptions on disability emerged, and it started with the so called "Philosophy of Independent Living"; in this way, under the perspective of the Independent Living collective

(Spain), the concept of dis-ability is anchored in the denial of the ability, linked to the medical and social discourse built in daily practice (Rodríguez & Ferreira, 2010). In consequence, the movement proposes the construction of a new discourse, the one of functional diversity, based on the fact that “people do not have a deficiency, but rather diversity, from which it can be inferred that they are not suffering from disability, but from marginalization and injustice due to their diversity” (Canimas, 2015, p.82); in turn, it points to the richness of diversity, to vindicate functional differences, not to ignore the use of language that imposes labels (handicapped, deficient) and the impact it has on the construction of one’s identity (Velázquez et al., 2013; Mañas & Iniesta, 2016).

### **Method**

The method was based on an interpretative paradigm, which aims to interpret reality, the meaning that people give to facts, their perceptions and intentions (Sandín, 2003; Cardona, 2013). For the study mentioned, the impressions, sensations and experiences of functionally diverse alumni at the time they entered university and the work market were considered. In connection with this epistemological foundations, a qualitative methodology was implemented, as the study deals with the experiences, behaviours, feelings, movement and interaction of human beings with the social and cultural world, building up findings with non-statistical techniques which aim to understand a phenomenon from within, in a natural context, from the perspective of its participants (León & Montero, 2015; Ñaupas et al., 2018).

Within this context, the study was conducted from a phenomenological approach, whose aim is to “study phenomena as they are perceived by human beings by means of the intuition and knowledge acquired from the phenomenon” (Pimienta et al., 2018, p.38). According to Husserl, phenomenology makes it possible to clarify all those aspects that make an experience possible from an objective standpoint, paying attention to temporary events and the identity of the subjects (Chavez & Yáñez-Canal, 2018); in this respect, three attributes are established: human beings are immersed in a space and time; the limitation of existential experience to the settings and times experienced; and the materialization of certainties (the undoubtable) in the space-time insertion (Baeza, 2015, p.61). Hence, the accounts from alumni made up the way in which they felt and appreciated the different experiences they faced on a daily basis as functionally diverse people, within the educational and work contexts which, besides being selective, excludes them in social terms.

From the standpoint of phenomenology, four basic existential facts are proposed: the experienced setting (spatiality), the body experienced (corporeality), the time experienced (temporality) and the human relationships experienced (relationality or communal being) (Van Mannen, 1990, in Sandoval, 2002). For the analysis process, the human relationships experienced were considered, based on the academic and work experiences of functionally diverse alumni with their work peers, colleagues, members of the university campus, the faculty, the administrative staff and the community in general.

## Objectives

To answer this problem question, the following objective was formulated: to analyse the inclusive education and work insertion processes experienced by functionally diverse UIS alumni, both as students and professionals, based on their perceptions experienced and felt in their daily lives.

## Population and Sample

The population sample was made up of UIS alumni from different academic programmes offered at the institution; likewise, an inclusion criterion considered was the fact of having pursued undergraduate studies on the central campus. Homogeneous sampling was used to select the population sample, since the people selected share the same profile or characteristics (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), as they have studied in and graduated from the same university; they share a condition of functional diversity; they have experienced similar situations in academic and work settings, and they share similar episodes, processes and situations that consolidate their resilience capacities. The chain sampling (snowball) technique was also used in “groups which are difficult to access. It is based on finding an individual in that population who may refer others, who in turn may successively refer others, till the sample size determined in the methodological design is reached” (Hernández & Carpio, 2019, p.78); in this sense, the sample was confirmed by identifying and incorporating professional UIS participants, who in turn referred another person with the same characteristics as the ones considered in this study (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Although the population group share similar characteristics, their profile has some differentiating features, since 3 of the seven participants were female and 4 male, from different socio-economic stratification levels, varying between 3, 4 and 5. Besides, this group is made up of people who pursued professional majors at the Schools of Human Sciences, Physics-Mechanics and Physics-Chemistry. Regarding their diverse condition, these include quadriparesis resulting from an accident, congenital blindness, hemiparesis, and hemiplegia.

## Instrument

The collection of information was made through semi-structured interviews, since the researcher has a general plan for the discussion topic, a situation that motivates the interviewee to “speak with his/her own words” and provide detailed descriptions in the first person (experience, conscience) (Packer, 2018, p.64). The interviews with alumni were guided by eight question related with their life experiences, both lived and felt, from the category *inclusive education*, getting more precise information on aspects like: access to the institution premises, signalling for visually impaired people, support processes by the Academic Excellence program, pedagogical material corresponding to every functionally diverse condition, strategies for the evaluation of content in different subjects, support from the administrative and student bodies, and interaction with their classmates.

In the *labour insertion* category, subcategories like the following were included: ways to access employment offers, access to employment, connection of the job with the profession and trial periods prior to hiring. Likewise, they were told about the informed consent in order to get their voluntary participation and truthful information on the study (Kvale, 2011). All participants expressed their approval to make some of their comments and perspectives public.

Although the validity criterion is the subject of debate in qualitative research, in order to avoid bias and wrong interpretations (Maxwell, 2019), the instrument was validated through the review-by-experts technique (Robles et al., 2016), which consisted in choosing three professionals under the criterion of their expertise and specialization in educational needs and inclusion. They received the predetermined form, as they have experience in the area of functional diversity, and besides, one of them presents with left hemiparesis. Finally, the interview format was restructured by suggestion, which led to two questions being omitted and the addition of terms according to the subject of research, besides aspects related with writing. To determine the reliability of the interview, a corroboration check was made by the participants (Vasilachis de Gialdino, 2019), when one of the subjects of research was asked to proofread the document in terms of content and form, and some semantic and conceptual recommendations for modifications were followed.

Participant observation was used in every interview. This type of observation makes it possible to study *in situ* (from the inside), involving the researcher and the informants in social interaction and allowing researchers to know directly all the information the subjects of study hold in their own reality (Peña, 2011; Cais et al., 2014). This technique was used, understanding that the information is not only collected by means of questions to participants, but it is also necessary to observe their attitudes, posture, verbal and non-verbal language.

### **Data Collection and Analysis Procedure**

For this study, the process started with the selection and categorization of the information collected in the interviews conducted. Categories like the experiences lived and felt by participants emerged, besides analysis categories such as academic experience, which in turn include subcategories like architectural barriers, teacher/student support and peer support; then we find work experience, with the subcategories of time, positions occupied and work connections. Two additional categories emerged here, the former called educational inclusion, with the subcategories of awareness raising, enhancing capabilities and inclusive infrastructure; the latter called labour insertion, including the subcategory jobs board or jobs centre.

It is worth mentioning that the construction of categories was based on prior experience related with the subject of study, through the immersion of the research team in the field, and it was guided by the “theories and concepts we have worked in the theoretical framework and the state of the art, as well as by guides and instruments” (semi-structured interview and participant observation) (Ballestín & Fàbregues, 2018, p.188).

To validate the analysis of results, a triangulation process was followed. It consists in an interpretation that assesses the consistency of the findings from different angles,

contrasting the information coming from different sources in order to identify differences pointing to alternative dimensions that have not been contemplated before or which have been previously approached (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2013; Niño, 2019). These components are related with the interaction of three informants: the authors cited in the theoretical-conceptual aspects, the expressions of the participants through their testimonies, and the researcher or research team responsible for the study. These elements are mentioned below:

The *theory*, which makes it possible to study the capabilities approach and functional diversity in more depth, from the educational and work perspective, and to find in the conceptualizations the categories for analysis that are approached in the theoretical-conceptual referent, and the state of the art. The *reality*, expressed by participants who are UIS alumni from their subjectivity, through expressions that include their perceptions, experiences and reflections regarding the academic and work settings. The *researcher* category, which involves the study group members, who are subjects belonging to a historical moment, with knowledge, feeling and appreciations as part of their connotations. The relationship among these three components is articulated in a triangular form, with relationship points that combine into a construct called interpretative triangle, which is based on the three-part combination of epistemological assumptions (theory), findings (reality) and inter-subjectivity (researcher-reality). Finally, it is inferred that triangulation consists in the multiplicity of perspectives that emerge from a threefold dialogical relation: theory, reality and researcher (De Tezanos, 1998).

## Findings

To guarantee the confidentiality of this phase in the process, each one of the participants was identified by means of a code including letter "E", from the word *egresado*, meaning alumnus in Spanish, followed by number 1 to 7; which resulted in E1, E2, E3, E4, E5, E6 to E7.

The description of the findings is divided into two axes, which are in turn divided into categories and subcategories.

### Axis I: Experiences endured and felt

This axis comprises academic and work experiences of participants as students and currently as alumni.

#### Academic experiences: "an opportunity to know about the abilities each one of us had" (E1)

This category shows the academic experiences of alumni when they were studying at the university, in aspects related with the way in which subject contents were assessed, access to campus and the development of skills were made possible. To describe each one of these aspects, this category comprises the following sub-categories: architectural barriers, teacher/student support and peer support.

Some universities make efforts to respond to the needs of functionally diverse students (Cortés & Moriña-Díez, 2014), while others remain unchanged before the constant dissatisfaction of those students who cannot move safely around campus (Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020); undoubtedly, *architectural barriers* hinder mobility from the start of university life, added to other types of obstacles that continue to be found (negative attitudes, lack of adjustment to curricula, inaccessible methodologies) (Moriña & Morgado, 2018) and denote the challenges of universities to promote the skills of their students with differential needs (Moriña & Perera, 2020), starting from adjustment to the classroom to the participation in extracurricular activities (Kunnath & Mathew, 2019).

Participant E2 indicated that “I could only enter the university through the ground floor. At the entrance the watchman opened the gate and I had access to different laboratories there”; participant E7 stated that he fell several times on the university campus and participant E6 often had to get to the building in the farthest end of the university, a situation that forced him to walk long distances and face physical difficulties.

*Teacher/student support* was vital for alumni. To some, the process was positive, since they were allowed to enhance their capabilities. For Brownell et al. (2020) a starting point must be teacher education, as there are shortcomings in the lack of measures shared regarding capacities, knowledge and disposition by teachers to promote assertive pedagogical practice in different contexts; likewise, Pugach et al. (2020) highlight the approach to curricula for the education of teachers with functionally diverse students, starting from inclusive practices that lead them to ask themselves, “how should we help students who are struggling to reach the goal?” (p.99). Ultimately, working with these students enables teachers to develop honest relationships and enrich their knowledge on teaching methods (Akbieva et al. 2015).

For participants E5 & E2, the support of their schools’ administrative units was decisive to conduct their professional studies and be included in other academic settings; however, some hindrances/inconveniences must be recognized, like the ones faced by participants like E2, who encountered teachers who “refused to move their courses to a floor with better access”, a situation that hindered their access to classrooms due to the lack of ramps and lifts, which resulted in the participant’s classmates having to lift him and carry him to the corresponding classroom. Moriña et al. (2013) argue that due to their special needs, students with functional diversity have more contact and interaction with the teachers than the rest of their classmates; hence, when the teacher’s attitude is positive, this factor turns into help and it acquires more value in the learning process. In consequence, the university professor who teaches people with functional diversity, should tend to the academic needs of students, related with supplying adapted materials, facilitate their integration to the class dynamics and mediate in the resolution of problems the student may face (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2015).

“We met with several classmates to promote the construction of the elevator. We proposed the idea to the dean and raised some money” (E5). Counting on the *support of peers* is also a fundamental aspect to achieve an optimal academic training process; hence, it is necessary to prevent negative attitudes in the form of prejudice and discrimination (Girli et al., 2016). According to Polo et al. (2020), students who keep a sporadic contact with functionally diverse peers have a positive attitude, depending on the level of disa-

bility and the continuity of the relationship; therefore, these authors highlight the role of the university to promote training programs that promote understanding functional diversity by students, faculty, administrative staff and the community (Polo et al., 2018).

### **The work experience: “an opportunity to work in what we studied, and to show how good we are” (E5)**

The category of work experience is related with the approach some alumni have had to functional diversity in the work setting; it includes subcategories like the time at work, the positions undertaken and the work connections that have facilitated access to the labour market.

Regarding the *time worked*, participant E1 has never been employed after graduating as a professional; however, the case of E4 is different, as he has been working for approximately seven years since he acquired his differential condition, besides being working in his profession. In turn, participant E7 states that he has worked uninterruptedly, “I haven’t stopped working since I graduated” and participant E5 was working for four years nonstop at a non-governmental organization- NGO. To some participants, keeping a job for several years has not been easy, due to the uncertainty resulting from changes in the functions they must perform, trial periods, the types of contracts under which they are hired, changes in staff, the discrimination factors they face on a daily basis and the work risks they are exposed to.

With regards to the *jobs performed* by the interviewee, in some cases they differ from the major they have studied. Participant E5 has worked as a teacher, but as a Master’s alumnus she has not had a job that has allowed her to apply her knowledge in the different areas of performance of her profession; on the other hand, participant E3 provides assistance to an orchestra made up by music students at the university; this activity is not directly related with his studies, but he has some business projects in line with his degree. Some alumni have reached better work opportunities due to graduate studies. Participant E4 stated “they met me and they saw what my specialization was going to be, and so they continued to hire me”. He deepened his knowledge in his area of performance through Master’s studies, a fact that also served to increase his income.

For each one of the alumni, the experience of starting a job has been differential; some of them have had more opportunities than others, depending on a variety of family, academic or work *connections* they have been making. Participant E2 contacted a school that has included functionally diverse teachers; on the other hand, alumnus E6 created her own artistic corporation, and alumnus E7 started a non- profit foundation. This type of scenarios become one way of developing capabilities which, somehow, the work environment has not created.

### **Axis 2: Educational inclusion of students, a viable alternative for the labour insertion of alumni**

This axis presents the contributions of participants from their experiences in the academic and work spheres in order to contribute to the construction of equality. They

are classified into the categories of inclusive education and labour insertion; the former refers to proposals on the undergraduate process and the latter to alumni.

Regarding the contributions of alumni towards inclusive education and labour insertion, we can highlight their existing agreement with the Inclusive Education Policy approved by the University in July 2019. This is due to the connection existing between the agreements made by the institution on the university community and the ideas expressed by the participants.

### **“To be at the university, a study on what people with differential disabilities require should be made” (E3): an option for inclusive education**

It is necessary to have clarity on the importance of generating *sensitization processes* in the university community, including students, teachers, administrative and operative staff. In no way is it productive to “separate” diversely functional students from the rest of the population in the institution; that is why, for participant E3, before creating programs, it is a must to start from the basis of the process, namely, sensitization. It is worth asking ourselves Whose job is it to work to eliminate traditionalistic concepts and negative actions affecting people’s dignity? All human beings have rights, and so there is a collective obligation to provide everybody in the world with whatever they need, and all individuals have the collective duty to find ways of living and cooperating jointly so that all human beings can live decent lives (Nussbaum, 2007).

Alumni have proposed the need to *enhance the capabilities* of students in the undergraduate process in order to prepare them to compete in the labour market with the rest of the population. Alumnus E7 highlights the importance of perceiving oneself as capable to do whatever one has aimed for as a professional, since possessing differential conditions should not be an excuse not to do it.

Under Sen’s perspective, capability may not be directly observed, since the data required to measure a set of capabilities are extensive; however, it is more viable to identify functioning or achievements attained (Urquijo, 2008). “If the operations<sup>1</sup> attained make up a person’s well-being, so the capability to attain functioning shall make up that person’s freedom and his/her real opportunities to attain well-being” (Sen, 1999, p.54). The well-being of functionally diverse students is promoted when they can develop in the setting they are and they may enjoy real freedom. Consequently, if the alternative to act freely and choose different ways of living and being is promoted, they will have a better quality of life and their well-being will be favoured (Sen, 1999; Colmenarejo, 2016; Toboso, 2018).

As shown in Axis 1, in the category of academic experiences of alumni, for participants E2 and E4, the architectural barriers they found in their way prevented inclusive access to the different areas of the university. Consequently, they propose an *inclusive infrastructure*. For Nussbaum (2007), some time ago, it was impossible to consider that a person with auditory difficulties or who was on a wheelchair might get access to higher education or participate in public life; in this way, it seemed possible to avoid the high costs of redesigning and adapting public spaces for the functionally diverse.

---

1 The states and actions which reflect what a person may do or be (Sen, 1985, in Urquijo, 2008).

Likewise, regarding students, the alumni E1, E5 and E6 suggest the importance of promoting their association to the different affiliation groups offered by the university; organizing leisure and educational activities in which the whole university community takes part, as a sensitization strategy regarding functional diversity; implementing pedagogical tools and learning techniques; keeping communication with the teachers who have students in their groups who might require specific support regarding mobility, assessment and learning.

### **“A jobs board as a springboard to labour insertion” (E7): a vision of alumni**

In this subcategory alumni E3, E6 and E7 proposed an alternative solution to facilitate labour insertion by functionally diverse professional alumni from UIS (*Jobs board as a “springboard”*). In this regard, the alumni have two different positions. For alumnus E6, the jobs board should make a distinction between functionally diverse people and the rest of the population; to her, this will make it possible for the university to certify that during the five years of undergraduate courses the person was functional. On the other hand, alumnus E7 considers that the person should not be hired on account of his/her disability; on the contrary, he proposes that this is perceived as one characteristic among all the features of that human being, and that the position to be occupied is “normalized”, meaning the elimination of the distinction between disability/ not disability.

Regarding the above, participants E2 and E7 estimates that, consistent with the empowerment of capabilities for students, it is essential that functionally diverse people face trial periods, like the rest of the population who wish to attain a position in the labour market. Likewise, alumnus E7 considers that the strategy of the jobs board should keep a margin in their procedures, in order to prevent *dependence* of alumni on the institution, and he reflects that the participation of the university should stop at some point. The need to have differential treatment with the functionally diverse population has been affirmed, but also, there must be some kind of *balance* between equality (including the rights, recognition of functional diversity and opportunities) and dependence (E5). That is why, from the conceptual perspective, Nussbaum (2007) highlights that the assistance provided to this group of people allows them to acquire capabilities (choice, reasoning, affiliation, etc.); in consequence, it is necessary to identify that they wish to be respected as equal citizens, with the right to adopt different options and life styles, comparable to the ones the rest of the population has. If functionally diverse alumni have decided to be professionals and exert on what they have learned in order to contribute to society, this society should award them freedom “as the individual capacity to do things you value” (Sen 1999, in Urquijo, 2008), and “the real opportunity to attain what is valued” (Sen, 1999, p.45).

In addition, participants E1 and E4 consider it necessary to promote communication with the university in order to promote labour insertion, with binding calls for the different projects in which the institution takes part. Likewise, (it would be important to) create the opportunity to integrate them from the academic units; for example, through teaching; promoting interest to hire functionally diverse professionals and motivate alumni who are businessmen to create job opportunities for this group of people.

## **Discussion and Conclusions**

Stereotypes and prejudice limit access to settings with opportunities, equality and the fulfillment of rights for functionally diverse people, as social reactions that interpret their bodies as “disabling” and the exclusion discourse reflect the way in which this population builds their identity (Paşcalău-Vrabete & Băban, 2018). This set of actions frames them in a world of disadvantages, where the way in which things are organized in society does not leave room for the functionally diverse, and social practices are not coherent with their life experiences either (Williams et al., 2018).

Hence, in the implementation of inclusive processes, shortcomings are made evident when the capabilities approach is undertaken, since functionally diverse people continue to be stigmatized through educational gaps related with architectural barriers that prevent fitting into the different physical areas, and these must be adapted to universal standards (Melero et al., 2018); likewise, psychosocial barriers related with the attitudes of faculty, characterized by the lack of empathy and interest in their priorities (Lopez-Gavira et al., 2019), must be replaced by comprehensible methodological strategies and practices that involve emotions and motivation, as teachers’ actions are determining in the success or failure of the inclusive education process (Aguilar et al., 2019; Moriña, 2019). The aforementioned is complemented by the classmates’ attitudes (González & Roses, 2016) and the consolidation of the role of Higher Education in inclusion (Denissova et al., 2016) by identifying the obstacles and challenges that universities have to achieve it (Paz-Maldonado, 2020).

In parallel, the labour market does not offer opportunities that fit the differential needs of alumni (diverse condition, gender, socioeconomic background) (Li et al., 2017; Jiménez & Ruiz, 2018; Bellacicco & Pavone, 2020); in consequence, it is concluded that although in some specific situations opportunities have been offered, it is evident that the participation of functionally diverse people in this setting is limited and unequal. In this regard, there is a direct relationship between the rights and the potentiation of capabilities in this segment of the population, as it allows us to examine the compatibility of a life in agreement with human dignity (Nussbaum, 2007, 2012). To Sen, it is essential to identify what is considered valuable (equality, social justice) in the plane of the satisfaction of preferences that lead to well-being, understood as the capacity that reflects the freedom to participate, to decide and to choose (Sen, 1999, 2008).

From the educational policy approach within the framework of inclusive education and work insertion, findings show that the UIS has inclusive processes in its guidelines and practices; however, there is a need to multiply the capabilities of the students and alumni, so that they undertake the junctures they encounter in life with autonomy and freedom, choices related with “being” and “doing”. In consequence, it is expected that the UIS takes up its responsibility vehemently, strengthening internally its Inclusive Education Policy, with the projection of a Labour Insertion Policy for its alumni with diverse capabilities, eliminating all perception on disability from the medical and social models, as these are conceptions that lead to discriminatory and stigmatizing practices; adopting from its interest groups a bio-psychosocial model. In this sense, the actors involved from the framework of an Institutional Policy should

understand that Human Development conceives the life of man and women under dignified conditions that make it possible to get access to opportunities in educational and labour contexts of respect, protection and the effective fulfillment of Human Rights (Zárate et al., 2017).

## References

- Aguilar, N., Moriña, A., & Perera, V.H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19.
- Akbieva Z., Damadaeva A., Magomedhanova U., & Tajudinova G. (2015). Creation of the Center for Inclusive Education as an innovative project of college development in the field of inclusive education. *Biosciences Biotechnology Reserch Asia*, 12(3), 2673-2680. <http://dx.doi.org/10.13005/bbra/1948>
- Álvarez-Pérez, R., & López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y educadores*, 18(2), 193-208. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.1>
- Aoki, M., Silva, R.M., Souto, A.C.F., & Oliver, F.C. (2018). People with disabilities and the development of community strategies to promote participation in the labor market. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(4), 511-528. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500004>
- Artiles, A.J. (2019). Fourteenth Annual Brown Lecture in Education Research. Reenvisioning Equity Research: Disability Identification Disparities as a Case in point. *Educational Researcher*, 48(6), 325–335. <https://doi.org/10.3102/0013189X19871949>
- Baeza, M.A. (2015). *Hacer mundo. Significaciones imaginario-sociales para constituir sociedad*. RIL.
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Bellacicco, R., & Pavone, M. (2020). After higher education: exploring the transition to employment for graduates with disabilities. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 14, 159–174. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.03.002>
- Bliksvær, T. (2018). Disability, Labour Market Participation and the Effect of Educational Level: Compared to What? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), 6–17. <https://doi.org/10.16993/sjdr.3>
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales*. Universidad de los Andes.
- Brownell, M.T., Jones, N.D., Sohn, H., & Stark, K. (2020). Improving Teaching Quality for Students With Disabilities: Establishing a Warrant for Teacher Education Practice. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 28–44. <https://doi.org/10.1177/0888406419880351>
- Büscher-Touwen, M., de Groot, M., & van Hal, L. (2018). Mind the Gap Between Higher Education and the Labour Market for Students with a Disability in the Netherlands: A Research Agenda. *Social Inclusion*, 6(4), 149–157. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1655>
- Cais, J., Folguera, L., & Formoso, C. (2014). *Investigación Cualitativa Longitudinal*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chavez, D., & Yáñez-Canal, J. (2018). *Fenomenología y psicología del desarrollo: la búsqueda de una articulación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y Valores*, 65(160), 121-149. <http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n160.43084>
- Cortés, M., & Moraña-Díez, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de Investigación en Educación*, 2(12), 164-175.
- Darcy, S., Taylor, T., & Green, J. (2016). 'But I can do the job': examining disability employment practice through human rights complaint cases. *Disability & Society*, 31(9), 1242-1274. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1256807>
- Denisova, O.A., Gudina, T.V., Lekhanova, O.L., Ponikarova, V.N., Bukina, I.A., & Antonova, L.A. (2016). The Role of Regional Higher Education Institutions in Creating Conditions for People with Disabilities in Inclusive Educational Environment of the Russian Federation. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(37), 1-9. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i37/102171>
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- del Pozo-Armentia, A., Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Girli, A., Sari, H.Y., Kırkırm, G., & Narin, S. (2016). University students' attitudes towards disability and their views on discrimination. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(2), 98-107. <https://doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000008>
- González, E., & Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45702](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702)
- Gross, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Hernández, C.E., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *ALERTA*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, J.C., & Ruiz, E.F. (2018). Vulnerabilidad de las personas con discapacidad en México. *Cinzontle*, 10(22), 1-7.
- Jurado, P., & Soler, R. (2016). Workers with disabilities in sheltered employment centres: a training needs analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 756-769. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111446>
- Kilinc, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1447612>

- Kunnath, S.K., & Mathew, S.N. (2019). Higher Education for Students with Disabilities in India: Insights from a Focus Group Study. *Higher Education for the Future*, 6(2), 171–187. <https://doi.org/10.1177/2347631119840540>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Li, I.W., Mahuteau, S., Dockery, A.M., & Junankar, P.N. (Raja). (2017). Equity in higher education and graduate labour market outcomes in Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(6), 625–641. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1377966>
- León, O.G., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4th. ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Lopez-Gavira, R., Moriña, A., & Morgado, B. (2019). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- Mañas, C., & Iniesta, A. (2016). Barreras arquitectónicas, mentales y de comunicación: mujeres con diversidad funcional. *La manzana de la discordia*, 11(1), 55-71. <http://dx.doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v11i1.1634>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Melero, N., Moriña, A., & López-Aguilar, R. (2018). Life-Lines of Spanish Students with Disabilities during their University Trajectory. *The Qualitative Report*, 23(5), 1127-1145.
- Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLoS ONE*, 14(5), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M., & Molina, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Redu*, 11(3), 423-442. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>
- Moriña, A., & Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188900>
- Moriña, A., & Perera, V.H. (2020). Inclusive Higher Education in Spain: Students with Disabilities Speak Out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(3), 215–231. <https://doi.org/10.1177/1538192718777360>
- Niño, V.M. (2019). *Metodología de la investigación. Diseño, ejecución e informe* (2nd. Ed.). Ediciones de la U.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). Introduction: Aspiration and the Capabilities List. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 301-308. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1200789>
- Ñaupas, H., Valdivia, M.R., Palacios, J.J., & Romero, H.E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5th ed.). Ediciones de la U.
- Oviedo-Cáceres, M., & Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: “La estrategia básica es la perseverancia”. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 395-422. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>

- Packer, M.J. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa* (2nd ed.). Universidad de los Andes.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Paşcalău-Vrabete, A., & Băban, A. (2018). Is 'different' still unacceptable? Exploring the experience of mobility disability within the Romanian social and built environment. *Disability and Society*, 33(10), 1601-1619. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1503592>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación*, 32(1), 123-146. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20266>
- Peña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Visión Libros.
- Pimienta, J.H., de la Orden, A., & Estrada, R.M. (2018). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Pugach, M.C., Blanton, L.P., Mickelson, A.M., & Boveda, M. (2020). Curriculum Theory: The Missing Perspective in Teacher Education for Inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 85–103. <https://doi.org/10.1177/0888406419883665>
- Polo, M.T., Chacón-López, H., Caurcel, M.J., & Valenzuela, B. (2020). Attitudes towards Persons with Disabilities by Educational Science Students: Importance of Contact, Its Frequency and the Type of Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1716960>
- Polo, M.T., Fernández-Jiménez, C., & Fernández, M. (2018) The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442-458. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066>
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia* (2nd ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Robles, A., Robles, J., Giménez, F.J., & Abad, M.T. (2016). Validación de una entrevista para estudiar el proceso formativo de judokas de élite. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(64), 723-738. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.007>
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ICFES.
- Santórsola, M., Luján, F., Giuliano, M., Antón, C., & Arroyo, J. (2013). Discapacidad e inclusión en el ámbito de la educación superior universitaria a partir del modelo social de la discapacidad. *Didáctica y educación*, 4(2), 1-16.
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sen, A. (2008). Capability and Well-Being. In: Hausman, D.M. (Ed.), *The Philosophy of Economics* (3rd ed., pp. 270-293). Cambridge.
- Sen, A. (2012). Values and justice. *Journal of Economic Methodology*, 19(2), 101-108. <http://dx.doi.org/10.1080/1350178X.2012.683601>

- Soares, E.B. (2019). Inclusion of professionals with disabilities in the workplace: challenges for the Human Resources Management. *Gestão & Produção*, 26(3), e2871. <https://doi.org/10.1590/0104-530X-2871-19>
- Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. <http://dx.doi.org/10.5209/POSO.56717>
- Urquijo, M. (2008). *La libertad como capacidad. En enfoque de las capacidades de Amartya Sen y sus implicaciones en la ética social y política*. Universidad del Valle.
- Vasilachis de Gialdino. (Coord.). (2019). *Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II*. Gedisa.
- Velázquez, H., Pietri, L., & Maldonado, N. (2013). De la incapacidad a la diversidad funcional: Una mirada a la evolución histórica de los conceptos, significados e implicaciones para la intervención psicológica. *Informes Psicológicos*, 13(2), 79-101.
- Villalobos, C., Rojas, C., & Torrealba, D. (2015). Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 21-42.
- Vorhaus, J. (2015). Dignity, capability, and profound disability. *Metaphilosophy*, 46(3), 462-478. <http://dx.doi.org/10.1111/meta.12141>
- Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F., Van Ruitenbeek, G., Uitdewilligen, S., & Corbière, M. (2018). Disability and employment – overview and highlights. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(1), 40-55. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1387536>
- Williams, T., & Hagoood, A. (2019). Disability, the Silent D in Diversity. *Library Trends*, 67(3), 487-496. <https://doi.org/10.1353/lib.2019.0008>
- Williams, V., Tarleton, B., Heslop, P., Porter, S., Sass, B., Blue, S., Merchant, W., & Mason-Angelow, V. (2018). Understanding disabling barriers: a fruitful partnership between Disability Studies and social practices? *Disability & Society*, 33(2), 157-174. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1401527>
- World Health Organization [WHO]. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO.
- Zárate, R., Mantilla, E., & Rodríguez, D. (2017). *Derechos Humanos. Una mirada retrospectiva*. Ediciones Universidad Industrial de Santander.

Fecha de recepción: 13 de mayo de 2020.

Fecha de revisión: 22 de mayo de 2020.

Fecha de aceptación: 4 de septiembre de 2020.

## **Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: Un estudio cualitativo**

### **Attitudes of secondary school teachers towards students diagnosed with mental disorder in schools in the province of Concepción and Diguillín: A qualitative study**

Cecilia Cariaga Balboa y Pamela Grandon Fernandez

Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción (Chile)

#### **Resumen**

*Las actitudes del profesorado hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental (TM) han sido escasamente exploradas en Chile y Latinoamérica, a pesar de su importancia por el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El presente estudio tuvo por objetivo describir las actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental. Esta investigación empleó una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico. Se utilizó análisis de contenido y temático para analizar los corpus. La muestra se obtuvo por conveniencia y correspondió a 30 profesores de enseñanza secundaria procedentes de colegios de diferente dependencia administrativa (municipal, subvencionado y particular). Se realizaron entrevistas semi estructuradas, por saturación teórica. Los resultados muestran que el profesorado de enseñanza secundaria manifiesta actitudes contradictorias, positivas y negativas, hacia sus estudiantes con trastorno mental. Las actitudes negativas tienen que ver con el temor y peligrosidad mientras que las actitudes positivas están relacionadas con el apoyo y expectativas favorables de éxito. Las actitudes negativas son comparables con las que mantiene la población en general, mientras que las actitudes positivas y las expectativas favorables*

---

**Correspondencia:** Cecilia Cariaga Balboa, [cecilianoemicar@gmail.com](mailto:cecilianoemicar@gmail.com), Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Barrio Universitarios/n, Concepción, Región del Biobío, Chile.

de éxito hacia sus estudiantes podrían explicarse por el impacto de la educación inclusiva en los colegios y la teoría del contacto. Estos resultados deberían servir para guiar a los establecimientos educacionales en la mejora de las actitudes de los docentes hacia estudiantes con TM.

*Palabras clave:* Actitudes; profesores de secundaria; estudiantes; diagnóstico de trastorno mental.

### Abstract

*Teachers' attitudes towards students with a diagnosis of mental disorder have been scarcely explored in Chile and Latin America despite their importance given the impact they have on the students' learning process. The present study aimed at describing the attitudes of secondary school teachers towards students who present a diagnosis of mental disorder (TM). This research used a qualitative methodology with a phenomenological focus. Content and thematic analysis was used to analyze the corpus. The sample was obtained for convenience and corresponded to 30 high school teachers from schools of different administrative dependency (local, subsidized and private). Semi-structured interviews were carried out due to theoretical saturation. The results show that secondary school teachers show contradictory attitude towards their students with mental disorder, both positive and negative. Negative attitudes have to do with fear and hazard, while positive attitudes are related to support and favorable expectations of success. Negative attitudes are comparable to those shared by the general population, while positive attitudes and favorable expectations of success towards their students could be explained by the impact of inclusive education in schools and the theory of contact. These results should be used to guide educational institutions in improving teachers' attitudes towards students with TM.*

*Keywords:* Attitudes; secondary school teachers; students; diagnosis of mental disorder.

### Introducción

Las actitudes del profesorado hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental han sido escasamente exploradas en Chile y Latinoamérica, a pesar de su importancia por el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Las actitudes se conceptualizan como las evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, grupos sociales, objetos, temas o ideas, que técnicamente reciben la denominación de objetos de actitud, los que pueden ser abstractos o concretos, así como individuales o colectivos, haciendo referencia al grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad. Las evaluaciones negativas se asocian al estigma.

Una persona puede ser denotada por su imagen física, por sus declaraciones, por sus políticas y/o acciones y así sucesivamente (Briñol, Falces & Becerra en Morales, Moya, Gaviria & Cuadrado, 2007; Eagly & Chaiken, 2007; Baron & Byrne, 2005).

En Chile y Latinoamérica es posible encontrar investigaciones sobre las actitudes hacia las personas que presentan un trastorno mental, principalmente desde el área de la salud (Mascayano, Lips, Mena y Manchego, 2015; Campo y Erazo, 2015), existiendo una escasa investigación del tema en el área educativa. Sumado a esto, la gran mayoría

de los estudios se ha realizado en otros contextos culturales, por lo que es probable que existan diferencias que es importante conocer y considerar (Kutuk, et al., 2016; Haight, et al, 2016).

La investigación sobre las actitudes de los docentes es relevante por las consecuencias que éstas tienen sobre los procesos de enseñanza, que en última instancia afectaran los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Moses, 2010; Onge&Lemyre, 2018; Whelley, 2002).

### **Prevalencia de los diagnósticos de trastorno mental en el colegio**

El DSM-5 entiende los trastornos mentales como síndromes caracterizados por una alteración clínicamente significativa de la regulación emocional, el estado cognitivo o el comportamiento de una persona, que además refleja una disfunción en los procesos biológicos, psicológicos o del desarrollo del funcionamiento mental (APA, 2013).

En América Latina, la investigación acerca de la prevalencia de diagnósticos de trastornos mentales en niños y adolescentes es limitada.

Los resultados del primer estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes chilenos concluyen que el 22,5% de prevalencia se divide en un 19,3% para niños y 25,8% para niñas. La tasa de prevalencia fue mayor entre los niños, entre 4 y 11 años, en comparación con los adolescentes, entre 12 y 18 años (27.8% y 16.5%, respectivamente). Mostrando además que el 31,5% de la población estudiada, de 15 años o más, había tenido un trastorno mental a lo largo de su vida, mientras que un 22,2% había tenido un trastorno en los últimos 6 meses.

A partir de estas cifras se destaca la creciente necesidad de reevaluar los servicios de salud mental brindados a niños y adolescentes en América Latina, pues existe una importante brecha (Vicente y col., 2012).

De acuerdo los resultados de dicho estudio, el grupo de diagnóstico con más prevalencia fue el de trastornos disruptivos (14,6%), seguido por los trastornos ansiosos (8,3%) y los afectivos (5,1%), mientras que los trastornos por uso de sustancias en niños y adolescentes tuvieron una prevalencia de 1,2%. Y, por último, los trastornos alimentarios y esquizofrénicos fueron relativamente escasos (Vicente y col., 2012; Vicente, Saldivia & Pihán, 2016).

### **Actitudes del profesorado en el colegio**

Es necesario comprender el concepto de clima escolar para entender de mejor forma las actitudes del profesorado hacia sus estudiantes.

El clima escolar se refiere a la interacción social entre estudiantes y profesorado y puede definirse como las creencias, valores y actitudes colectivas que prevalecen en el colegio (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Apunta a un fenómeno contextual que opera tanto en el nivel del aula como en el nivel escolar, contribuyendo a modelar las actitudes de los docentes.

En algunas ocasiones las actitudes del profesorado son favorables, ya que mientras mayor conocimiento poseen sobre los trastornos mentales tienden a manifestar más actitudes positivas hacia ellos, tales como aceptación y apoyo educativo (Losinskil,

Maag, Katsiyannis, 2015), es decir, una preocupación por la relación con sus estudiantes y su labor educativa en las aulas (Ponce, Adler, 2016).

Sin embargo, estudios señalan que docentes secundarios no querían interactuar en situaciones cercanas con estudiantes que presentaban un diagnóstico de trastorno mental, considerándolos personas impredecibles (Aghukwa, 2009). Se ha observado además que profesores de orientación manifiestan actitudes de vergüenza, considerándolos peligrosos (Kutuk et al., 2016). En otro estudio se observa que sus actitudes hacia ellos se encuentran relacionadas con su quehacer profesional (Cassady, 2011). A partir de un estudio que examina las experiencias de estigma con familiares, compañeros y personal escolar entre adolescentes con un diagnóstico de trastorno mental, se concluye que el profesorado tiende a distanciarse de los estudiantes que manifiestan conductas amenazantes o desafiantes (Moses, 2010). Los educadores de Japón creían que no les correspondía trabajar con este tipo de estudiantes, los educadores de Corea del Sur sentían una pérdida de motivación, los profesores de Taiwán una baja confianza para enseñarles y, por último, los educadores de Estados Unidos tenían una baja autoestima relacionada con su desempeño profesional (Haight, Kayama, Ku, Cho, Lee, 2016).

Estas actitudes tienen consecuencias en sus estudiantes. En primer lugar, influyen en el éxito académico que éstos logran, impactando en su proceso de aprendizaje. Y, en segundo lugar, sus actitudes afectan la efectividad de su enseñanza e instrucción, es decir, afectan directamente la educación de los estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental (Ponce & Adler, 2016; Kutuk, et al., 2016; Cassady, 2011; Haight, et al, 2016).

## Método

### Objetivos

El propósito principal de este estudio es describir las actitudes del profesorado chileno que trabaja en educación secundaria hacia los y las estudiantes con un trastorno mental.

### Población y Muestra

La población objeto del estudio está constituida por profesorado de educación secundaria que se encuentra impartiendo clases en colegios de educación regular de diferente dependencia administrativa: un colegio municipal, cuatro colegios particulares subvencionados y un colegio particular pagado, pertenecientes a la provincia de Concepción y Diguillín, Chile.

Se realizó un muestreo por conveniencia, formado por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2014).

La muestra fue de 30 profesores, 43% correspondiente a mujeres y 57% a hombres (13 y 17 respectivamente), con edades que fluctúan entre los 25 y 61 años de edad.

En la tabla 1 se describen las características sociodemográficas, tales como sexo, edad, especialidad y tipo de dependencia administrativa del colegio al que pertenecen.

Tabla 1

*Características sociodemográficas*

Entrevistados/as	Sexo	Edad	Especialidad	Tipo dependencia
E1	M	54 años	Lenguaje	Municipal
E2	M	57 años	Biología	Municipal
E3	M	55 años	Lenguaje	Municipal
E4	H	61 años	Matemática y física	Municipal
E5	M	54 años	Biología	Municipal
E6	H	32 años	Educación física	Particular Subvencionado
E7	H	28 años	Biología	Particular Subvencionado
E8	M	58 años	Religión	Particular Subvencionado
E9	M	34 años	Lenguaje	Particular Subvencionado
E10	H	30 años	Educación física	Particular Subvencionado
E11	H	44 años	Historia	Particular Subvencionado
E12	H	56 años	Educación física	Particular Subvencionado
E13	H	25 años	Matemática	Particular Subvencionado
E14	M	30 años	Ciencias naturales y biología	Particular Subvencionado
E15	M	36 años	Religión	Particular Subvencionado
E16	M	25 años	Matemática	Particular Subvencionado
E17	H	39 años	Matemática y física	Particular Subvencionado
E18	M	25 años	Lenguaje	Particular Subvencionado
E19	M	31 años	Tecnología y artes	Particular Subvencionado
E20	H	39 años	Lenguaje	Particular Subvencionado
E21	M	51 años	Inglés	Particular Subvencionado
E22	H	24 años	Matemática	Particular Subvencionado
E23	H	34 años	Artes	Particular Subvencionado
E24	H	40 años	Matemática	Particular Subvencionado
E25	H	25 años	Historia	Particular Subvencionado
E26	H	30 años	Historia	Particular Pagado
E27	H	33 años	Física	Particular Pagado
E28	M	41 años	Inglés	Particular Pagado
E29	H	58 años	Historia	Particular Pagado
E30	H	27 años	Arte	Particular Pagado

## **Técnica**

Para la recolección de información se utilizaron herramientas y técnicas acordes al tipo de investigación, en este caso cualitativa, por lo que se utilizó la entrevista semi-estructurada.

La entrevista es una de las técnicas de investigación cualitativa más potente, que se puede utilizar en un estudio científico de carácter socioeducativo (Taylor & Bogdan, 2002).

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de Tesis orientado a explorar las actitudes de profesores secundarios hacia alumnos con TM y los factores que influyen en estas (formación profesional, estrategias de enseñanza y apoyo del colegio). Para ello se elaboró un guion temático, el que se compuso de los siguientes siete ejes: (1) Observación del comportamiento de sus estudiantes; (2) Familiaridad con los diagnósticos de trastorno mental; (3) Actitudes, creencias y percepciones; (4) Principales barreras educativas para estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental; (5) Principales estrategias educativas para estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental; (6) Medidas/recursos de apoyo disponibles para los estudiantes y (7) Principales necesidades. En el presente estudio solo se explorará en profundidad el eje de Actitudes, creencias y percepciones.

Para asegurar su confiabilidad el guion temático fue piloteado con dos profesores por medio de una entrevista cognitiva. Seguidamente y una vez recogidas las sugerencias, se realizaron las modificaciones pertinentes.

## **Procedimiento de recogida y análisis de información**

El proceso de recogida y análisis de la información se realizó durante un periodo de seis meses, entrevistando a los profesores de enseñanza secundaria.

El procedimiento se llevó a cabo a partir de dos fases.

### **Fase 1: Elaboración y contacto**

En una primera fase del estudio, se elaboró el guion temático que orientó la entrevista semi estructurada, el cual fue piloteado con dos profesores por medio de una entrevista cognitiva. Seguidamente y una vez recogidas las sugerencias, se realizaron las modificaciones pertinentes, para proceder a realizar el contacto con los colegios a los cuales se tenía acceso. A los establecimientos educacionales se les presentó la investigación y se invitó a sus profesores de enseñanza secundaria a participar voluntariamente del estudio. A quienes aceptaron se les solicitaron algunos datos de contacto, acordando día y horario para llevar a cabo las entrevistas.

### **Fase 2: Ejecución de entrevistas**

Antes de dar inicio a las entrevistas, se realizó una capacitación a cinco entrevistadoras, con la finalidad de presentarles en detalle los objetivos de la investigación y el guion temático, a modo de ensayo se utilizó la técnica de rol playing. Cada entrevistadora coordinó con los profesores día y horario para llevar a cabo la entrevista.

Al profesorado que accedió a participar se les pidió que firmaran un consentimiento informado, que garantizaba la confidencialidad de la información compartida durante la entrevista, asegurando el anonimato de las/os participantes y su autorización para grabar en audio la misma. La entrevista se realizó en el horario y fecha que más le acomodaba al entrevistado/a, realizándose en sus respectivos establecimientos educativos.

Durante el transcurso de las entrevistas, la investigadora responsable realizó un acompañamiento a las entrevistadoras, a través de reuniones, las que buscaban monitorear el avance de las entrevistas y subsanar posibles dificultades. La primera de ellas se realizó cuando todas las entrevistadoras hubieran realizado al menos una entrevista, de forma tal, de resolver dudas y/o compartir experiencias. Luego se acordó realizar una reunión mensual, manteniendo, además, el contacto permanente a través de canales formales, tales como correo electrónico y llamadas telefónicas.

Una vez realizadas las entrevistas y recopilada la información se procedió a la transcripción de estas, para luego analizar la información según la técnica de análisis de contenido y temático.

El análisis de contenido se realizó a partir de categorías preestablecidas seleccionadas de acuerdo con el marco teórico, el guion temático y el objetivo propuesto. Además, se dejó espacio para incluir categorías emergentes.

Dentro de cada categoría se crearon subcategorías. Para elaborarlas se leyeron una a una las unidades de análisis en busca de aspectos comunes entre ellas a partir de las cuales elaborar las subcategorías. De esta manera, luego de crear una subcategoría, se ingresaban en ella todas las codificaciones relacionadas a ésta. Una vez creadas varias subcategorías se procedió a elaborar nuevas subcategorías al interior de éstas.

De forma paralela, todos los análisis fueron codificados separadamente por dos investigadoras, lo que luego permitió triangular la información.

Se ingresaron las transcripciones de las entrevistas al Software Nvivo 12. Es importante destacar que la utilización del software Nvivo permitió la agilización de los procesos que comprende la metodología de análisis de contenido y temático, facilitando la tarea de división de los textos en unidades de significado, codificación, relación de categorías primarias y secundarias, y la modificación de los sistemas categoriales (Valdemoros, Ponce de León & Sanz, 2011). Posteriormente se leyeron nuevamente todas las categorías, subcategorías y etiquetas creadas, con el propósito de corregir posibles errores de redacción o de otro tipo.

Finalmente se redactaron los resultados cualitativos obtenidos siguiendo la estructura de las categorías y subcategorías establecidas en los análisis.

Se trabajó con saturación teórica, es decir, el análisis concluyó cuando los datos se volvieron repetitivos o redundantes y los nuevos análisis confirmaron lo que se había fundamentado (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2014).

Para evaluar validez y confiabilidad en esta investigación, se utilizaron los siguientes criterios de calidad (Guba & Lincoln, 1989): credibilidad, auditabilidad y transferibilidad (Castillo & Vásquez, 2003):

1. *Credibilidad*: Este criterio apunta a evaluar la confianza de la investigación, tanto en el proceso de ésta como en los resultados obtenidos, es decir, se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudia-

das. Los métodos utilizados a través del proceso de investigación que garantizaron su credibilidad son (Castillo & Vásquez, 2003; Flick, 2007):

- a) Compromiso con el trabajo de campo: los contenidos discursivos fueron captados y transcritos de manera exacta y completa, respetando la forma en que fueron expresados y las formas de comunicación expuestas. Además, al codificar se procuró mantener el lenguaje empleado por el profesorado entrevistado.
- b) Obtención de datos ricos: Se obtiene información de carácter denso, completo y detallado, lo que permite una mayor y más profunda comprensión del tema a investigar, facilitando a su vez una elaboración más precisa de categorías y subcategorías conceptuales. Esto fue posible, ya que la entrevista semi estructurada a través de sus ejes, permitió que el profesorado entregara información valiosa en relación a su formación profesional, su quehacer pedagógico diario, el apoyo percibido por parte de su colegio y su relación con los estudiantes que presentan un trastorno mental.
- c) Triangulación: El proceso de codificación y verificación de aquello que fue codificado, se realizó por al menos dos investigadoras/es que se reunieron regularmente a revisar y triangular la información y una tercera investigadora que revisaba los grandes ejes. A partir de reuniones, se revisaban y comparaban las codificaciones realizadas, una vez consensuadas eran enviadas a la tercera investigadora para su revisión.

2. *Auditabilidad*: La rigurosidad de la investigación cualitativa se relaciona con la habilidad de otro investigador de seguir la pista al investigador original y llegar a hallazgos verdaderos. Se realizó un registro y documentación completa de las decisiones e ideas presentes en este estudio, ya que se cuenta con la totalidad de copias de los consentimientos informados y encuestas sociodemográficas realizadas por el profesorado, audios y transcripciones, así como las codificaciones y nodos creados en programa Nvivo, con la finalidad de que otro investigador examine y analice las informaciones y pueda llegar a conclusiones iguales o similares (Castillo & Vásquez, 2003).

3. *Transferibilidad*: La rigurosidad de la investigación cualitativa se relaciona con la posibilidad de que los resultados obtenidos sean transferibles a otros contextos, permitiendo mayor amplitud y generalización, lo que guarda relación con la confiabilidad y la validez. (Castillo & Vásquez, 2003). La precisión y rigurosidad con la que se redactó el método y específicamente el procedimiento, permiten que otras/os investigadoras/es puedan replicar esta investigación.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado de educación secundaria, de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 2

Categorías y subcategorías por objetivos

Objetivo específico	Categoría	Sub categoría
1. Describir las actitudes de del profesorado que trabaja en enseñanza secundaria hacia los estudiantes con un trastorno mental	1.1. Percepciones de los docentes hacia estudiantes que presentan un trastorno mental	1.1.1. Percepción de confianza-desconfianza (actitud incertidumbre)
		1.1.2. Percepción de inseguridad (actitud temerosa)
		1.1.3. Percepción de apoyo (actitud compasiva)
		1.1.4. Percepción de éxito en estudiantes con un trastorno mental. (actitud positiva)

### Percepciones de los docentes hacia estudiantes que presentan un trastorno mental

Esta categoría se refiere a la percepción del profesorado sobre estudiantes que presentan un trastorno mental, las que se traducen en diferentes actitudes hacia los mismos. Esta categoría abarca la percepción de confianza-desconfianza; percepción de inseguridad; percepción de apoyo; y percepción de éxito en estudiantes con un diagnóstico de trastorno mental.

#### Percepción de confianza- desconfianza (actitud de incertidumbre)

El profesorado se mueve entre la confianza hacia sus estudiantes con trastornos mentales y por contraposición la desconfianza ligada a la preocupación constante hacia ellos. Observan sus conductas verbales y no verbales para de esa forma intervenir y guiar su aprendizaje de forma satisfactoria.

*“Lo que pasa es que entre los profesores hay una incertidumbre respecto a las conductas, pero desconfianza, miedo no... incertidumbre de saber cómo actuará alguien” (E20).*

El profesorado refiere que deben estar atentos, hipervigilantes, a todas las señales que puedan entregarle los estudiantes en el contexto aula, y que si el docente está pendiente a esas señales podrá apoyarlos en las situaciones emergentes que pudieran presentarse.

*“(...) debemos preocuparnos de él, algunos se han autolesionado acá, no están permitidos los cartoneros, no sé dónde sacan, con tijeras, más que desconfiar, es la preocupación hacia ellos es la preocupación ojo con ellos, no pueden estar solos.” (E8)*

En algunos docentes la desconfianza es más acentuada porque reconocen que sus comportamientos pudieran ser de agresión u obsesión, llegando incluso a ser autolesivos en los casos más complejos.

*“Es que yo si te podría decir que hay que desconfiar, porque uno no puede darle cierta autonomía en algunas cosas, por ejemplo, yo no puedo dejar ir solo al baño a un niño con trastorno bipolar, entonces si lo dejo solo ella se corta, eso me puede pasar, se puede hacer daño, se autoflagela de cualquier manera, entonces de esa manera ella no está capacitada mentalmente para tomar decisiones, en el fondo nosotros tenemos que ayudar a guiarse.” (E9)*

La actitud predominante es la de incertidumbre y una conducta de hipervigilancia frente a los comportamientos que pudieran presentar los estudiantes con trastorno mental, es decir, respecto a la expresión del diagnóstico dentro del aula, señalando que mantener herramientas y/o habilidades para enfrentar situaciones de desborde emocional y/o crisis, es determinante para intervenir de forma segura y efectiva en estudiantes que presentan problemas de salud mental.

### **Percepción de inseguridad (actitud temerosa)**

El profesorado manifiesta sentir inseguridad frente los comportamientos de sus estudiantes con trastorno mental, como por ejemplo enfrentarse a una crisis en la sala de clases. Reconocen que hay una actitud de temor por no saber actuar frente a dichas situación, puesto que no cuentan con los conocimientos y estrategias necesarias derivadas de la escasa formación profesional.

*“Hay una chica que no le han diagnosticado esquizofrenia porque es menor de 18 años, pero tiene todos los rasgos de esquizofrenia, de hecho, porque me lo comunicó porque me dijo que tuviera cuidado porque en la casa también le habían alertado de guardar todos los cuchillos, entonces que no le diera la espalda, tratara de llegar y observar si es que hubiera una conducta riesgosa para sus compañeras o ella misma... eso.” (E1)*

Sumado a lo anterior, manifiestan que su miedo radica en su desconocimiento respecto al diagnóstico del estudiante, el que se encuentra, muchas veces, en total confidencialidad, lo que no les permite anticipar su accionar pedagógico.

*“Eh, nos daba un poco de miedo, pero no por como fuera a reaccionar, sino porque teníamos la duda de lo que él tenía, su diagnóstico era tan reservado y no sabíamos realmente qué hacer.” (E3)*

Asimismo, expresan que el sentimiento de inseguridad, les genera un desafío, ya que deben generar alternativas en los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto en las metodologías aplicadas, como en las tareas, con el fin de cumplir los objetivos académicos.

*“Te pone en jaque si te hace sentir inseguro, es un desafío enorme, enorme... estás obligado a buscar herramientas, te desencaja, uno es cuadrado hace ciertas cosas pa la mayoría y no todos son iguales... es un desafío importante, con mucho estrés emocional.” (E26)*

La inseguridad también toma un cariz de alerta constante, no solo respecto al estudiante, sino que también de su propio actuar (qué decir y qué hacer) en clases en caso de que surja alguna situación emergente, como por ejemplo una crisis en el aula.

*“Insegura no, alerta sí, en el sentido que la persona con depresión o la que está con pánico, le da una crisis muy fuerte, tengo que estar alerta, pero no por eso no voy a poder hacer mi clase, alerta sí, que si le da... voy a ver que ella pueda salir de la sala.” (E15).*

### **Percepción de apoyo (actitud compasiva)**

El profesorado en su mayoría refieren sentir el deseo de ayudar y apoyar a sus estudiantes que presentan un trastorno mental, entregándoles contención al momento de entablar una conversación, esperando ser vistos como personas de confianza, a quienes ellos puedan acudir cuando lo necesiten, predominando una actitud de compasión, la que se observa desde la comprensión y la empatía.

El apoyo brindando a un estudiante es internalizado como una responsabilidad del quehacer docente debido a que consideran imperante guiar el actuar del estudiante como forma de prevenir problemas futuros, tal como lo menciona la siguiente docente:

*“Si veo que tiene problema no puedo decirle bucha esto es un problema para mí, tengo que traerle una solución a esto, ver que nosotros somos capaces de solucionar ese programa o encaminarlos, ese encaminamiento es importante.” (E9)*

Sumado a lo anterior, manifiestan su intención de apoyo a través de la preocupación y observación e interpretación de los mensajes verbales y no verbales que entregan los estudiantes diariamente. El apoyo debe ser tranquilizador y constante en el tiempo y debe ayudar al estudiante a ordenar sus ideas y a pensar con mayor objetividad.

*“Tratarlos igual que al resto y estar atento a los mensajes que te den... preocupados de esa situación, que, si están mandando algún mensaje, captarlo e interpretarlo, a fin de evitar cualquier situación que tendríamos que lamentar.” (E4)*

Asimismo, señalan que a través de mensajes de confianza les están brindando apoyo y contención a sus alumnos. El generar un clima acogedor dentro del aula puede ser altamente valorado por los estudiantes, debido a que muchos de ellos no cuentan con este tipo de espacios dentro de su núcleo familiar.

*“Si, porque a veces en la casa no pasa, pero aquí si se sienten apoyados, entonces si un profesor sabe cómo tratarlo si se puede lograr.” (E19)*

Se puede observar que ciertas habilidades blandas como el saber escuchar, acoger y contener, permiten intervenir de forma eficaz con los estudiantes con trastorno mental.

*“La contención, la cercanía, la confianza con los alumnos... Acogerlos, apañarlos, vincular su descontento, su rabia, eh, intentar entender lo que están sintiendo, de manera más constructivista, guiar un poco más.” (E26)*

Por otro lado, se observa un relato disidente de una profesora, quien, si bien reconoce preocuparse de sus estudiantes en su rol docente y adulta responsable, prefiere mantenerse al margen de la situación, no ahondando en los detalles de las dificultades o problemas, delegando o proponiendo espacios en que el estudiante pueda autorregular su conducta, ya sea abandonando temporalmente la sala de clases, como buscando espacios de pausa o relajación.

*“Tampoco es que no haga nada porque no puede no importarme si yo soy la adulta responsable en la sala, pero más allá de ese “salga a tomar agüita”, no voy más allá.” (E18)*

### **Percepción de éxito en estudiantes con un trastorno mental (actitud positiva)**

El profesorado concuerda en que el éxito en el proceso educativo se ve influenciado por el tipo de apoyo que reciben los estudiantes con trastorno mental, pues si existe de forma adecuada, el rendimiento académico no se vería afectado. Por el contrario, si no se presenta, es probable que dichos estudiantes no alcancen los objetivos pedagógicos esperados. El profesorado señala que el apoyo debe brindar herramientas que permitan sobrellevar los síntomas asociados al trastorno, además de habilidades para la vida que contribuyan a que el desenvolvimiento cotidiano en el aula sea lo más normativo posible.

*“Yo creo que con la ayuda adecuada un estudiante cual sea su necesidad o su problema igual puede salir adelante.” (E25)*

Hacen referencia específicamente a los trastornos del ánimo, como la depresión, pues señalan que, si bien existen fluctuaciones en la motivación y vitalidad del estudiante, esto no sería impedimento para interiorizar los conocimientos y aprendizajes en el aula. Agregan que el manejo adecuado para el éxito en el rendimiento del estudiante se ve influenciado por la canalización del trastorno mental, reconociendo las habilidades y fortalezas que posee, pero también mediante la responsabilización del actuar docente quien sería el responsable de adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje al alumno que presenta un trastorno mental.

*“Si, lógico, yo creo que uno es quien tiene que entregarle las herramientas para que ellos puedan rendir como corresponde.” (E16)*

Asimismo, señalan que los estudiantes sólo podrán alcanzar el éxito académico una vez que se encuentren recuperados, lo cual podría traducirse en una regulación emocional y conductual. Enfatizan que producto del trastorno mental se espera una baja en el rendimiento, por lo que, una vez superada la situación o problema, el o la estudiante podría alcanzar su mayor desarrollo y desempeño.

*“Es que en realidad viéndolo desde un punto de vista más externalizado, el estudiante puede llegar a superarse, ahora, el detalle es que para poder superarse primero necesita superar el problema. No es una cosa de que uno diga... uno no automáticamente por tener depresión o un trastorno a uno le tiene que ir mal, hay personas que sufren depresión y pueden andar bien, pero ahora bajo qué condiciones, esa es otra cosa, entonces lo ideal ante esas situaciones buscar la manera de ayudar a esas personas, de entregarles los medios de conversar con los apoderados (...)” (E7)*

### **Discusión y conclusiones**

El profesorado manifiesta actitudes contradictorias hacia sus estudiantes con trastorno mental. Por una parte, desean apoyar a sus estudiantes creyendo en el éxito que podrán alcanzar en sus estudios, a través de una actitud positiva y de compasión, pero, por otra, experimentan temor e incertidumbre hacia ellos.

Diversas investigaciones han encontrado actitudes desfavorables por parte del profesorado, sintiendo temor y en algunos casos vergüenza de sus alumnos con un trastorno mental (Kutuk, et al., 2016; Haight, Kayama, Ku, Cho, Lee, 2016; Aghukwa, 2009). Estos resultados son comparables con los obtenidos en población en general, tanto a nivel internacional como en Chile, es decir los docentes comparten los mismos estereotipos y prejuicios que el resto de las personas, fundamentalmente aquellos ligados a peligrosidad e impredecibilidad (Corrigan, Morris, Michaels, Rafacz&Rusch, 2012; Grandón, Vielma, Bustos, Castro & Saldivia, 2018; Zárata, Ceballos, Contardo & Florenzano, 2006).

Por otro lado, los docentes tendrían más actitudes favorables tales como la aceptación y el apoyo, cuando tienen mayor conocimiento sobre los trastornos mentales (Losinskil, Maag, Katsiyannis, 2015). Es interesante que a pesar de que en esta investigación el profesorado señala no tener conocimiento ni formación sobre salud y trastornos mentales, tengan una actitud positiva hacia sus estudiantes, incluso con expectativas favorables de éxito.

Esto se podría explicar desde una perspectiva educativa, donde vemos como hoy en día nuestro país avanza hacia una educación inclusiva. Este término tiene diferentes interpretaciones, donde lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común. La UNESCO (2009) lo define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. En consecuencia, es plausible suponer que el profesorado de enseñanza secundaria de esta investigación reconoce como parte de esta diversidad a sus estudiantes con un trastorno mental, creyendo en el éxito académico que estos pudieran alcanzar. Es decir, las actitudes requeridas para una educación inclusiva se han generalizado hacia situaciones como los TM, lo que podría ser respaldado con estudios posteriores.

Por otra parte, las actitudes positivas se pueden deber a las experiencias de vida del profesorado derivadas de su cercanía con un familiar, amigo o conocido que presenta un TM. De acuerdo a la teoría del contacto, estas vivencias generan mayor empatía, y por contraparte menos estigmatización y prejuicio hacia estas personas (Couture & Penn, 2003; Smith, 2006).

Las actitudes que los docentes tienen hacia sus estudiantes son fundamentales pues contribuyen a conformar las experiencias, identidades y oportunidades de éstos. El poder del profesorado, proviene de su enorme capacidad para decidir quién es un buen o un mal alumno y para crear diferentes beneficios para cada uno de ellos. Así, el patrón de normalidad en una determinada sala de clases o colegio es creado por el propio cuerpo docente (Tarabini, 2015). Por tanto, es central poder favorecer actitudes positivas hacia los estudiantes con TM.

El profesorado refiere emociones y sentimientos de impotencia, pena, angustia, frustración y preocupación. Experimentan frustración al no contar con los conocimientos, estrategias y herramientas para responder de forma adecuada ante estudiantes que presentan trastorno mental (Minahan, 2019; Jadue, 2002), tal como ha sido encontrado en este estudio.

Estos afectos entrañan un peligro ya que mientras más impotencia, frustración y desmotivación sienta el profesor más riesgo existe de que su relación profesor-estudiante se vea afectada, así como también el clima escolar generado en el aula (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008).

Esta investigación indica que el profesorado mantiene actitudes de hipervigilancia e hiperalerta hacia sus estudiantes con TM, siempre preocupados de los comportamientos y reacciones que estos pudieran tener en el contexto escolar. Pero ¿Qué implicancias pudiera tener esto? Desgaste emocional y cansancio sería la principal consecuencia. Diversas investigaciones señalan que los docentes tienen burnout derivado de las condiciones y exigencias pedagógicas (Bernal & Donoso, 2012; Jiménez, Jara & Miranda, 2012), si a esta situación le sumamos una preocupación constante por estos estudiantes y la falta de recursos y herramientas para abordar sus dificultades, la situación es problemática para los docentes (Ekornes, 2016).

Los trastornos mentales más percibidos por el profesorado de enseñanza secundaria son los del ánimo (depresión) y los de alimentación (anorexia, bulimia), con menor frecuencia están los ansiosos (crisis de pánico), la esquizofrenia y la bipolaridad. Al comparar estos resultados con los datos epidemiológicos nacionales tenemos que en niños y adolescentes chilenos (Vicente y col. 2012) los diagnósticos con más prevalencia son los trastornos disruptivos, seguido por los trastornos ansiosos, los afectivos, y los trastornos por uso de sustancias, mientras que los trastornos alimentarios y esquizofrénicos fueron relativamente escasos. Estos datos no son coincidentes, lo que podría deberse a que, por un lado, el profesorado no ve a los trastornos disruptivos como trastornos, sino como un problema de conducta atribuida al estudiante; y por otro, que los trastornos de alimentación, y del ánimo, son muy notorios (bajas en el peso, intenciones de matarse, entre otras) y les demandan mayor atención.

Para poder confirmar los hallazgos de la investigación sería conveniente contar con una muestra intencional y una sobre representación de colegios subvencionados y sub representación de municipales y particulares pagados.

Como áreas de interés para estudios futuros, se visualiza la posibilidad de que estos resultados puedan ser contrastados con otras técnicas, como las etnográficas (observaciones en vivo u otras) y a su vez que puedan visibilizar otras realidades educativas, por ejemplo, aquellos establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social.

Finalmente, los docentes tienen el desafío de romper mitos y vencer algunas creencias estereotipadas, como el temor e idea de peligrosidad, siendo este uno de los mitos más importantes que rodea a las personas con un diagnóstico de TM. Por lo tanto, estos resultados deberían servir para guiar a los establecimientos educacionales en la mejora de las actitudes y de las formas de intervenir de los docentes hacia estudiantes con diagnósticos psiquiátricos.

## Referencias

- Aghukwa, N. (2009). Secondary school teachers' attitude to mental illness in Ogun State, Nigeria. *African Journal of Psychiatry*, 12, 59-63.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition)*. Arlington, Virginia: American Psychiatric Publishing.
- Bernal, A. & Donoso, M. (2012). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 259-285.
- Cassady, J. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
- Castillo, E. & Vásquez, M. (2003). El Rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Corrigan, P., Morris, S., Michaels, P., Rafacz, J. & Rusch, N. (2012). Challenging the Public Stigma of Mental Illness: A Meta-Analysis of Outcome Studies. *Psychiatric Services*, 63(10), 963-973.
- Couture, S. & Penn, D. (2003). Interpersonal contact and the stigma of mental illness: A review of the literature. *Journal of Mental Health*, 12(3), 291-305.
- Eknorn, S. (2016). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: The Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333-353, DOI :10.1080/00313831.2016.1147068.
- Grandón, P., Vielma, A., Bustos, C., Castro, E. & Saldivia, S. (2018). Evaluation of the stigma towards people with a diagnosis of schizophrenia using a knowledge scale. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(2), 72-81. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.01.009>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Haight, W., Kayama, M., Ku, M., Cho, M. & Lee H. (2016). Perspectives of elementary school educators in Japan, South Korea, Taiwan and the US on disability, stigmatization and children's developing self-Part 1: Defining the problem in cultural context. *Children and Youth Services Review*, 70, 214-228.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Educación.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 193- 204.
- Jiménez, A., Jara, M.J., & Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educacional*, 16(1), 125-134. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100013>

- Koth, C., Bradshaw, C. & Leaf, P. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perception of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- Kutuk, M., Durmus, E., Gokcen, C., Toros, F., Guler, G. & Evegu, E. (2016). Determination of Beliefs, Attitudes of Consulting Teachers towards Mental Diseases and Referral Reason of Their Students to a Child and Adolescent Psychiatrist. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29, 227-236.
- Losinskil, M., Maag, J. & Katsiyannis, A. (2015). Characteristics and Attitudes of Pre-Service Teachers toward Individuals with Mental Illness. *Journal of Education and Practice*, 6(3).
- Minahan, J. (2019). Building Positive Relationships with Students Struggling with Mental Health. *Phi Delta Kappan*, 100(6), 56-59.
- Morales, J., Moya, M., Gaviria, E. & Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social* (3a. ed.). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Moses, T. (2010). Being treated differently: Stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with mental health disorders. *Social Science & Medicine*, 70, 985-993.
- Onge, M. & Lemyre, A. (2018) Assessing Teachers Attitudes Towards Students with Mental Health Disorders in 16 Postsecondary Institutions in Quebec. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 459-474.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: WS.
- Ponce, R. & Adler, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos*, 38(151).
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valdemoros, M., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 11-29.
- Vicente, B., Saldivia, S., De la Barra, F., Melipillán, R., Valdivia, M. y Kohn, R. (2012). Salud mental infanto-juvenil en Chile y brechas de atención sanitarias. *Rev. Méd. Chile*, 140(4), 447-457.
- Vicente, B., Saldivia, S. y Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy; salud mental mañana. *Acta Bioethica*, 22(1): 51-61.
- Zárate, C., Ceballos, M., Contardo, M. & Florenzano, R. (2006). Influencia de dos factores en la percepción hacia los enfermos mentales; contacto cercano y educación en salud. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 44, 205-214.

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2020.

Fecha de revisión: 12 de junio de 2020.

Fecha de aceptación: 9 de octubre de 2020.

# 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](mailto:mmartinez@um.es)

Editora: Susana Olmos Migueláñez  
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación  
Facultad de Educación – Universidad de Salamanca  
37008 – Paseo de Canalejas, 169 (Salamanca – ESPAÑA)  
email: [rie@um.es](mailto:rie@um.es)

# Sumario

Editorial .....	11
<i>José Serrano Angul</i>	
Multilingual Development - a Longitudinal Study .....	15
<i>Ingrid Gogolin, Thorsten Klingler, Birger Schnoor and Irina Usanova</i>	
Professional success and satisfaction in the career development: Gender patterns .....	31
<i>María Fe Sánchez-García y Magdalena Suárez-Ortega</i>	
Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural .....	49
<i>Patricia Carmona Sáez, Joaquín Parra Martínez y María Ángeles Gomariz Vicente</i>	
Las expectativas y metas de las familias gitanas en Canarias hacia el éxito escolar .....	71
<i>José Carmona Santiago, Marta García-Ruiz, M<sup>a</sup> Luisa Máiquez, María José Rodrigo López</i>	
La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación online .....	91
<i>Marisa Vercher-Ferrándiz</i>	
Evaluación de narrativas en formación dual docente: diseño y experimentación del instrumento SCAN....	111
<i>María Carme Peguera Carré, Andreu Curto Reverte, María Adelina Ianos y Jordi Lluís Coiduras Rodríguez</i>	
Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupar en adolescentes de escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile .....	131
<i>Sònia Lahoz i Ubach y Cecilia Cordeu Cuccia</i>	
Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America .....	149
<i>Yamith José Fandiño Parra, Andrea Muñoz Barriga, Rodolfo Alberto López Díaz y Jairo Alberto Galindo Cuesta</i>	
Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante .....	169
<i>M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar Palomino</i>	
Acoso escolar y autoconcepto en personas trans .....	189
<i>Pablo Daniel Pérez Fernández, María Fernández Rodríguez, Elena García Vega y Patricia Guerra Mora</i>	
Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía .....	209
<i>Evaristo Barrera-Algarín, José Luis Sarasola-Sánchez-Serrano, Teresa Fernández-Reyes** y Abraham García-González</i>	
Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior .....	227
<i>Víctor M. Hernández Rivero, Pablo Joel Santana Bonilla y Juan José Sosa Alonso</i>	
Hacia un ecosistema de investigación sobre Formación Profesional en España .....	249
<i>Benito Echeverría Samanes y Pilar Martínez Clares</i>	
Inclusive education and labour market insertion from a capabilities approach: a phenomenological and functional diversity perspective .....	265
<i>Ruth Zárate-Rueda, Daniella Murallas-Sánchez and Catalina Ortega-Zambrano</i>	
Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: Un estudio cualitativo .....	283
<i>Cecilia Cariaga Balboa y Pamela Grandon Fernandez</i>	

# Rie

