

Educación XXI

Revista de la Facultad de Educación

17.2
2014

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)**

La Revista *Educación xx1*, publicación arbitrada, se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de trabajos de investigación, ensayos, experiencias y reseñas bibliográficas relevantes en el área educativa, contribuyendo con ello al desarrollo de la educación en todas sus vertientes.

Esta publicación tiene una periodicidad semestral.

Educación xx1 no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

Educación xx1 se gestiona a través del Open Journal System (OJS), gestor de gestión y difusión de revistas en abierto.

Valoración del Consejo Científico. Todos los artículos recibidos serán remitidos por la Dirección de la Revista al Consejo Científico, una vez comprobado que cumplen con los objetivos de esta publicación y con las normas formales establecidas. El Consejo Científico lo evalúa por el sistema de doble ciego y elabora el correspondiente informe, en un plazo máximo de 1 mes, para la aceptación o rechazo del artículo, basado en los criterios de calidad tanto formales como de contenidos propios de esta Revista.

INTERCAMBIOS:

Revista Educación xx1 – Decanato de la Facultad de Educación. UNED.

Calle Juan del Rosal, 14 – 28040 MADRID (España)

Tels. +34 91 398 6911/ 7216

Correo electrónico: educacionxx1@edu.uned.es

<http://www.uned.es/educacionxx1/>

VENTA:

Librería UNED: C/ Bravo Murillo, 38 – 28015 Madrid

Tels. 91.398.75.60/73

Correo electrónico: libreria@adm.uned.es

Precio/ejemplar 12.00 €

<https://serviweb.uned.es/publicaciones/catalogo/revistas.asp?issn=1139-613X>

EDUCACIÓN XX1 ESTÁ INDIZADA, ENTRE OTROS, EN LAS SIGUIENTES: BASES DE DATOS: CATÁLOGOS:

- DIALNET
- EBSCO
- HEDBIB
- IRESIE
- ISOC
- LATINDEX
- PSICODOC
- RECYT
- REDALYC
- REDINED
- RESH
- SCOPUS
- SOCIAL SCIENCES CITACION INDEX
- ULRICH'S
- BRITISH LIBRARY
- CCP
- CCUC
- CENDOC
- CIRBIC
- CISNE
- COMPLUDOC
- CREDI/OEI
- HUMBOLDT UNI. ZU BERLIN
- I. N. RECHERCHE PEDAGOGIQUE
- LIBRARY OF CONGRESS (USA)
- REBIUN
- WORLDCAT

© UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Madrid, 2014

Reservados todos los derechos y prohibida su reproducción total o parcial.

ISSN: 1139-613X

Depósito legal: M. 31468 – 1998

Impreso en España – Printed in Spain

Educación xx1 pertenece a la Red Española de Revistas Científicas de Educación (RERCE) www.rerce.es

DIRECTOR DE LA REVISTA

José Luis García Llamas, Decano de la Facultad de Educación. UNED

EQUIPO EDITORIAL**EDITORIA**

Marta Ruiz Corbella, Facultad de Educación. UNED

EDITORES ASOCIADOS

Belén Ballesteros, Facultad de Educación. UNED

Tiberio Feliz Murias, Facultad de Educación. UNED

Juan Luis Fuentes, Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja

Javier Gil Flores, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

Ramón Pérez Pérez, Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo

Rosa Sánchez Fernández, Biblioteca Campus Norte. UNED

Sonia Santoveña, Facultad de Educación. UNED

José Manuel Suárez Riveiro, Facultad de Educación. UNED

CONSEJO CIENTÍFICO

Ignacio Javier Alfaro Rocher, *Universidad de Valencia*

Víctor Benito Álvarez Rojo, *Universidad de Sevilla*

Rafael Bisquerra Alzina, *Universidad de Barcelona*

Joaõ Boavida, *Universidade Coimbra, Portugal*

Leonor Buendía Eisman, *Universidad de Granada*

M.ª Cristina Cardona Moltó, *Universidad de Alicante*

José Antonio Caride Gómez, *Universidad de Santiago de Compostela*

Pedro S. Cookson, *Delaware State University, USA*

Fátima Cunha Ferreira, *Fundación CESGRANRIO, Brasil*

Saturnino de la Torre, *Universidad de Barcelona*

Iñaki Dendaluce Segurola, *Universidad del País Vasco*

Tatyana Dronzina, *Universidad de Sofía, Bulgaria*

Hermano Duarte de Almeida, *Universidade Aberta, Portugal*

Joaquín Gairín Sallán, *Universidad Autónoma de Barcelona*

José Luis Gaviria Soto, *Universidad Complutense de Madrid*

M.ª Ángeles Gervilla Castillo, *Universidad de Málaga*

Enrico Gori, *Universidad de Udine, Italia*

Suzy Harris, *University of Roehampton (UK)*

Fuensanta Hernández Pina, *Universidad de Murcia*

José A. Ibáñez-Martín Mellado, *Universidad Complutense de Madrid*

Carmen Jiménez Fernández, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Manuel Lorenzo Delgado, *Universidad de Granada*

Miquel Martínez Martín, *Universidad de Barcelona*

Roberto Óscar Páez, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

Miguel Pérez Ferra, *Universidad de Jaén*

Richard Pring, *Universidad de Oxford*

Claudio Rama, *IESALC/UNESCO, Venezuela*

Marco Antonio Rodrigues Dias, *UNESCO*

Jaume Sarramona i López, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Bernd Schorb, *Universidad de Leipzig, Alemania*

Luis Sobrado Fernández, *Universidad de Santiago de Compostela*

Dieter Spanhel, *Universidad de Nürenberg, Alemania*

Juan Carlos Tedesco, *IIPe, Buenos Aires, Argentina*

Javier Tourón Figueroa, *Universidad de Navarra*

Gerhard Tulodziecki, *Universidad de Paderborn, Alemania*

Amando Vega Fuentes, *Universidad del País Vasco*

Conrad Vilanou Torrano, *Universidad de Barcelona*

Miguel Ángel Zabalza Beraza, *Universidad de Santiago de Compostela*

ÍNDICE

Editorial	11
------------------------	----

Monográfico: Universidad y excelencia

1. LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA: NARRACIONES EN ESCENARIOS DIVERGENTES (THE LATIN-AMERICAN IDEA OF THE PUBLIC UNIVERSITY: NARRATIVES IN DIVERGENT SCENARIOS) <i>José Joaquín Brunner</i> <i>Universidad Diego Portales, Chile</i>	17
2. EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: RESISTENCIAS Y PARADOJAS DEL PROFESORADO (FORMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: TEACHERS' RESISTANCE AND PARADOX) <i>Leonor Margalef</i> <i>Universidad Alcalá de Henares</i>	35
3. LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL PROCESO DE BOLOGNA: APOYOS Y SERVICIOS PARA GRUPOS DE ESTUDIANTES POCO REPRESENTADOS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (SOCIAL DIMENSION OF THE BOLOGNA PROCESS: SUPPORT AND SERVICES FOR UNDER-REPRESENTED GROUPS IN SPANISH UNIVERSITIES) <i>Immaculada Egido Gálvez y M.ª José Fernández Díaz</i> <i>Universidad Complutense de Madrid</i> <i>Arturo Galán</i> <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>	57
4. LA IDENTIDAD DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS COMPETENTES (THE TEACHING IDENTITY OF COMPETENT UNIVERSITY TEACHERS) <i>Carles Monereo</i> <i>Universidad Autónoma de Barcelona</i> <i>Carola Domínguez</i> <i>Universidad Diego Portales, Chile</i>	83

5. FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA (FACTORS AFFECTING STUDENT APPROACHES TO LEARNING. A SYSTEMATIC REVIEW) <i>Fuensanta Monroy y Fuensanta Hernández Pina</i> <i>Universidad de Murcia</i>	105
6. LA EXCELENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA. ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA UNA MEJOR EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (TEACHING EXCELLENCE AT THE UNIVERSITY. ANALYSIS AND PROPOSALS FOR BETTER EVALUATION OF UNIVERSITY TEACHER) <i>David Reyero</i> <i>Universidad Complutense de Madrid</i>	125
7. CONSOLIDACIÓN DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: ESTUDIO DE UN CASO (CONSOLIDATION OF EDUCATION BY COMPETENCES IN THE SPANISH UNIVERSITY: A CASE STUDY) <i>José María González González y José Luis Arquero Montaño</i> <i>Universidad de Sevilla</i> <i>Trevor Hassall</i> <i>Sheffield Hallam University, Reino Unido</i>	145
8. CONDICIONES DEL CONTEXTO INSTRUCCIONAL QUE AFECTAN EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO (EDUCATIONAL CONTEXT CONDITIONS AFFECTING THE TEACHING DESIGN OF UNIVERSITY TEACHER) <i>Antoni Badia</i> <i>Universitat Oberta de Catalunya</i> <i>Francisco Gómez</i> <i>Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia</i>	169
9. VARIABLES DEFINITORIAS DEL PERFIL DEL PROFESOR/A UNIVERSITARIO/A IDEAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS/AS (DEFINING VARIABLES OF THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER'S PROFILE FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-UNIVERSITY STUDENTS)	169

<i>Sonia San Martín, Marcos Santamaría, Francisco Javier Hoyuelos y Jaime Ibáñez Universidad de Burgos Estefanía Jerónimo Universidad Europea Miguel de Cervantes</i>	193
10. FACTORES DETERMINANTES DE ADOPCIÓN DE BLENDED LEARNING EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ADAPTACIÓN DEL MODELO UTAUT (DETERMINANTS OF BLENDED LEARNING ADOPTION IN HIGHER EDUCATION. ADAPTATION OF THE UTAUT MODEL)	
<i>Antonio Víctor Martín García, Ángel García del Dujo y José Manuel Muñoz Rodríguez Universidad de Salamanca</i>	217

Estudios

11. LOS COSTES NO MONETARIOS DEL ABANDONO EDUCATIVO PREMATURO: UNA ESTIMACIÓN EN TÉRMINOS DE AÑOS DE BUENA SALUD (THE NON-MONETARY COSTS OF EARLY SCHOOL LEAVING: ESTIMATION IN TERMS OF YEARS OF GOOD HEALTH)	
<i>Marcos Fernández-Gutiérrez Universidad de Cantabria</i>	241
<i>Jorge Calero Martínez Universidad de Barcelona e IEB</i>	241
12. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON FAMILIAS: ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN LOS SERVICIOS ESPECIALIZADOS DE ATENCIÓN A LA FAMILIA E INFANCIA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION STRATEGIES WITH FAMILIES: ANALYSIS OF FAMILY ORIENTATION IN THE SPECIALIZED CARE SERVICES FOR CHILDREN AND FAMILY IN THE VALENCIAN COMMUNITY)	
<i>Paz Cánovas Leonhardt, Piedad M.ª Sahuquillo Mateo, Esther Ciscar Cuñat y Concepción Martínez Vázquez Universitat de València</i>	265

13. LA EVALUACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO TRAS LA APLICACIÓN DE LA ESCALA EPEGEHI-1 (ASSESSMENT IN SOCIAL SCIENCES, GEOGRAPHY AND HISTORY: PERCEPTION OF STUDENTS AFTER THE APPLICATION OF THE EPEGEHI-1 SCALE) <i>Jesús Molina Saorín, Pedro Miralles Martínez y Francisco Javier Trigueros Cano</i> <i>Universidad de Murcia</i>	289
14. HERRAMIENTAS Y RECURSOS PARA LA CREACIÓN Y CONSUMO MUSICAL EN LA WEB 2.0. APLICACIONES Y POTENCIALIDADES EDUCATIVAS (TOOLS AND RESOURCES FOR MUSIC CREATION AND CONSUMPTION ON WEB 2.0. APPLICATIONS AND EDUCATIONAL POSSIBILITIES) <i>Felipe Gértrudix Barrio</i> <i>Universidad de Castilla La Mancha</i>	313
<i>Manuel Gértrudix Barrio</i> <i>Universidad Rey Juan Carlos</i>	313
15. LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ASTURIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO (SCHOOL VIOLENCE IN SECONDARY SCHOOLS IN ASTURIAS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS) <i>David Álvarez-García, Alejandra Dobarro, Luis Álvarez, José C. Núñez y Celestino Rodríguez</i> <i>Universidad de Oviedo</i>	337
16. COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y ALUMNADO INMIGRANTE EN CATALUÑA. EL CASO DEL COLECTIVO DE ORIGEN HISPANOHABLANTE (LINGUISTIC COMPETENCES AND IMMIGRANT STUDENTS IN CATALONIA. THE CASE OF THE LATIN AMERICAN GROUP) <i>José Luis Navarro, Ángel Huguet y Clara Sansó</i> <i>Universidad de Lleida</i>	361

Recensiones

Editorial

La universidad siempre ha interesado y continúa interesando. Ya hace casi una década que la UNESCO anuncia la demanda de educación superior sin precedentes en la que estamos sumidos, unida a una gran diversificación y a una mayor conciencia de la importancia de esta formación para el desarrollo sociocultural y económico de cada nación. En definitiva, para la construcción de nuestro futuro, que exige nuevos conocimientos y nuevas competencias. Estamos ante una institución milenaria que continúa presentando luces y sombras. Ahora bien, a pesar de todos los cuestionamientos que podamos plantear, ha sabido responder a las exigencias de cada tiempo y a los problemas que la sociedad ha ido suscitando en cada momento a lo largo de su historia. También ha sabido adelantarse a las situaciones proponiendo nuevas vías de actuación, de participación y de comprensión de la propia sociedad. Aunque en ocasiones no con la celeridad que debiera. Desde todas las instancias se ve en la universidad un escenario clave para la recuperación social en todos los órdenes: política, social, económica, moral, científica... Un claro ejemplo de esta situación es el esfuerzo que se está llevando a cabo por modernizar esta institución, adecuarla a las exigencias de la sociedad de este siglo XXI y asentar las bases de una educación clave para toda propuesta de formación a lo largo de la vida en la que todos deben estar incluidos. Esto no quiere decir que la educación superior sea la única vía para su desarrollo personal, profesional y/o social, pero sí que ninguno debe estar excluido de esta opción por motivos económicos, políticos, sociales, religiosos, etc. Y, como destaca Brunner en el trabajo que presenta en este número, «la historia de la universidad moderna muestra que de ese equilibrio inestable nacen el cambio y la innovación institucionales y que, por el contrario, cuando una de esas fuerzas se torna absolutamente hegemónica y suprime a las demás, sobrevienen períodos de estancamiento o de crisis» (p. 31).

Nos encontramos en estos momentos en el proceso de volver a lograr ese equilibrio inestable. Tiempos delicados para la universidad, a la vez que, sin duda, de grandes desafíos y oportunidades. Tiempos en los que «el concepto de sabiduría ha dejado el paso a otros como competencia o pericia en un cambio que es algo más que un puro juego de palabras. Hoy en día se busca antes al experto que al sabio» destaca Reyero (p. 127). Y este cambio de perspectiva es el que ha transformado radicalmente la función y sentido de la universidad, o si hablamos con precisión, la función y sentido de la educación superior junto con todas las actuaciones que se están generando en torno a ella (estándares de calidad, evaluaciones, formación en competencias, etc.).

Ahora, entre los diversos elementos que diferencian a la universidad de este siglo de la anterior destacan la apuesta por crear un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, la internacionalización de las universidades, la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios, el impulso de la investigación como eje de la función universitaria, etc. Aunque todas y cada una de estas sean piezas primordiales para modernizar la universidad, no debemos dejar de lado que la excelencia que se pretende en las instituciones de educación superior no se logrará sin consolidar, fomentar y profundizar en la función docente. Dentro de todo lo que se está generando en torno a la educación superior, tal vez sea este punto uno de los más estudiados y debatidos por los propios actores y menos reconocido por las diferentes instancias gubernamentales en cualquier nivel de decisión. Función docente que debe integrar, como destacan Monereo y Domínguez, cinco posibles roles profesionales: el de especialista en su temática, el de docente y tutor de sus estudiantes, el de investigador de su especialidad, el de profesional en su área de competencia (paralela a su actividad de profesor) y el de gestor en estas áreas. Estos mismos autores destacan la postura del profesorado ante la investigación, que debe estar contemplada en la misma medida, por lo que, lógicamente, es bien valorada ya que permite estar al día y reciclar la propia docencia, a la vez que «es percibida como un reto, interesante para el crecimiento personal, pero generador de tensión y, en ocasiones de estrés, debido a las altas exigencias institucionales por cumplir con los estándares requeridos, y por la dificultad de articular esa demanda con los demás roles de profesor» (p. 96). En este sentido, docencia e investigación se plantean en muchas situaciones como dos funciones contrarias, que corren caminos paralelos, que difícilmente llegan a encontrarse. Postura que acaba perjudicando a la propia institución y a sus actores. Cuando, tal como justifica Reyero, «la docencia es un asunto de variables muy complejas y el fundamento de lo que hay en un buen docente y las competencias que requiere no son muy distintas de las que se requiere para ser un buen investigador» (p. 135). Por ello merece la pena profundizar en la figura del docente universitario, en sus competencias, en sus funciones. Investigar cuáles son las mejores estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje idóneos para los estudiantes universitarios son temas clave para la educación superior. Todo ello nos lleva a unos resultados que «ponen de manifiesto que la motivación, el rasgo organizativo de la personalidad, la autoconfianza, las concepciones de aprendizaje, las creencias epistemológicas, la cantidad de trabajo, la percepción de los criterios de evaluación, las concepciones y métodos de enseñanza de los profesores, las características propias de la titulación, y el tipo de tarea y contenido influyen en la forma de aprender de los alumnos» (Monroy y Hernández Pina, p. 116) son condicionantes de la enseñanza en este nivel educativo. Sin perder de vista, continúan estas autoras, la naturaleza con-

textual de los enfoques, por lo que es muy difícil obtener información precisa y generalizable sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios, ya que diferentes variables hacen que dos alumnos en una misma aula adopten enfoques de aprendizaje distintos. Lo que nos conduce a continuar estas líneas de investigación para ser conscientes de las situaciones y clima que cada docente está creando en su aula, ya sea ésta presencial o virtual, que redunde en el mejor aprendizaje de sus estudiantes.

En esta línea obtiene todo su sentido que propongamos, al hilo de la propuesta de Monereo y Domínguez, la necesidad de continuar la investigación, y la formación sobre las competencias esenciales del profesorado universitario en temas tan relevantes como responsabilidad y compromiso ético de la docencia universitaria. La gestión institucional como servicio a la comunidad universitaria. El docente como profesional reflexivo. Investigación sobre la propia práctica como base para la innovación. Investigar sobre el conocimiento disciplinar como condición para su enseñanza. Comunicar bien para que te comprendan mejor. La confianza y el respeto a los alumnos como principios. La autonomía de aprendizaje como finalidad última. Evaluación permanente de la propia enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. Lectura y ajuste permanente al contexto. Aprender con y de los colegas. Defender y ejercer la libertad de cátedra. Resistencia a la incomprendión y frustración de alumnos y compañeros frente a la innovación. Crear empatía con los estudiantes, manteniendo la distancia que exige nuestro rol.

Ahora, retomando de nuevo a Brunner, «las instituciones no encarnan ni son la manifestación de una Idea o espíritu objetivo. Por el contrario, son construidas y se transforman por las fuerzas que operan dentro de ellas mismas, en cuanto organizaciones; desde el Estado, y desde la sociedad civil y los mercados»(p. 29). De ahí que debamos continuar acercando a la comunidad universitaria las investigaciones, las aportaciones y reflexiones, que desde los diferentes parámetros y perspectivas se van elaborando. En definitiva, continuar apostando por la universidad y, entre todos, construir la mejor educación superior posible. Este es el objetivo de este monográfico, Universidad y excelencia, en el que se han reunido diferentes reflexiones e investigaciones en torno a la institución universitaria en estos momentos de profundos cambios. Apostar por la publicación de este tipo de trabajos es aportar conocimiento que ayude a continuar reflexionando y debatiendo sobre el sentido, función y contenido de nuestras universidades.

Al cierre de este número recibimos la triste noticia del fallecimiento de la Dra. Ángeles Galino Carrillo, Catedrática de Historia de la Pedagogía de la Universidad Complutense. Colaboró con *Educación XXI* potenciando

y apoyando este proyecto desde sus inicios, trabajo en el que ha demostrado siempre su buen hacer exigente y amable. Desde estas páginas nuestra gratitud y recuerdo.

Marta Ruiz-Corbella
Editora
Educación XXI

Monográfico:
Universidad y excelencia

LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA: NARRACIONES EN ESCENARIOS DIVERGENTES

(THE LATIN-AMERICAN IDEA OF THE PUBLIC UNIVERSITY: NARRATIVES
IN DIVERGENT SCENARIOS)

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11477

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Brunner, José Joaquín (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17 (2), 17-34. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11477

Brunner, José Joaquín (2014). The Latin-American idea of the public university: narratives in divergent scenarios. *Educación XXI*, 17 (2), 17-34. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11477

RESUMEN

Las diversas narrativas —o prácticas discursivas— que forman parte de la autoconciencia y la ideología de la moderna universidad público-estatal han sido objeto últimamente de un intenso examen. La amplia literatura sobre este tópico refleja el debate que existe sobre el sentido contemporáneo de dicho universidad. Este artículo describe los modelos fundantes de aquellas narrativas —humboldtiano y napoleónico, para simplificar— y luego los contrasta con algunas de sus evoluciones y nuevas manifestaciones en diversos escenarios actuales de la educación superior. Muestra que la «idea de la universidad» público-estatal, elaborada originalmente por esas narrativas, se aparta drásticamente de las condiciones presentes en que esta institución existe y se desenvuelve. Hoy la universidad pública carece de una narrativa, de una explicación de sí misma y de un sentido que acompañe a sus nuevas formas de organización y prácticas de producción, transmisión y gestión de conocimientos. A la luz de estos antecedentes se plantean algunas ideas para la renovación de estas prácticas discursivas en América Latina y se indaga sobre la viabilidad de un modelo crítico-deliberativo de universidad pública y de universidades privadas que pudieran adscribirse a este modelo.

PALABRAS CLAVE

Universidad, modelos históricos, docencia, investigación, Estado, público.

ABSTRACT

The various narratives, or practical discourse, that make up the self-awareness and ideology of the modern public state university have been subject to intense examination. The ample literature on this topic reflects the debate about the contemporary role of this type of university. The present article describes the core models of these narratives, simply put as Humboldtian and Napoleonic, with their different evolutions and expressions in various contemporary higher education environments. The discussion shows that the «idea of the public or state university», developed by these narratives, is quite dramatically different in the present day. Today the public university lacks a narrative, an explanation of itself, and a sense of how to account for new organizational forms and practices of knowledge production, transmission and management. Given these antecedents, the article makes proposals to refresh the practical discourse of public/state universities in Latin America and examines the possibility of a critical-deliberative model for both public and private universities.

KEY WORDS

Universities, Historical Interpretation, teaching, research, public administration.

LOS MODELOS FUNDANTES

The 'Idea of a University' changes over time in response to (1) changes in higher education and in its context, (2) changes in the discourse about the University".

Simon Marginson (2008:13).

La moderna universidad pública nace a comienzos del siglo XIX en un momento culminante de despliegue del pensamiento estatal, en su doble vertiente germano filosófico-idealista y político-burocrática francesa. En la literatura especializada estas vertientes aparecen representadas, respectivamente, por los modelos humboldtiano y napoleónico (Charle, 2004; Rüegg, 2004). Constituyen dos poderosas narrativas: la del Estado que ampara las ciencias y la formación humana en un caso, el germano, y la del Estado docente de la nación en el otro, el francés.

¿En qué consisten estos modelos y sus expresiones institucionales y discursivas? Dicho brevemente, el modelo humboldtiano, encarnado como símbolo —algunos dicen: como mito (Ash, 2006)— en la Universidad de

Berlín fundada el año 1810 bajo la inspiración del neohumanista y alto funcionario Wilhelm von Humboldt, postulaba para la universidad un rol más allá de la mera transmisión del conocimiento útil, correspondiéndole en cambio enseñar cómo se descubre el conocimiento y cómo los estudiantes deben llevar en cuenta las leyes fundamentales de las ciencias (y la filosofía) en todos sus procesos de pensamiento. Una formación (*Bildung*) concebida pues en términos clásicamente aristocráticos y señoriales (estamento de donde von Humboldt, a fin de cuentas, provenía), alejada de cualquier instrumentalismo o vocacionalismo. Si bien estos objetivos debían encontrar también su lugar en la universidad, no constituían su fin propio y más alto sino solo su manera de servir al Estado (Nyborg, 2007).

Para cumplir esta misión formativa, los profesores catedráticos debían desarrollar simultáneamente la docencia y la investigación y utilizar el seminario como método de enseñanza. A su turno, la universidad debía gozar de las libertades esenciales de la academia —de enseñanza, aprendizaje, investigación y erudición— y el Estado protegerlas, limitándose a nombrar a los profesores y a financiar a las instituciones, sin interferir con su autonomía.

En cuanto a la realización de esta «idea de la universidad» en el seno del Estado moderno —como una autonomía estatalmente organizada, según la fórmula empleada por Habermas (1997)— cabe entenderla conforme a las premisas del idealismo alemán; Hegel en particular. Se recordará que el filósofo concebía al Estado como la realización efectiva de la idea ética; «lo racional en sí y para sí», según escribe en la *Filosofía del Derecho* (Hegel, 2000, p. 302). A su turno, la universidad se hacía parte del Estado no solo para unificar culturalmente a la nación sino, al mismo tiempo, para humanizar el Estado (Fallon, 1980).

A esta idea se une una segunda que proviene del modelo napoleónico de universidad y el discurso del Estado docente. ¿En qué consiste? Según la doctrina construida durante el siglo XIX, la educación nacional debía situarse en el corazón del proyecto político-estatal; era el medio para establecer un espacio público y la expresión del Estado docente (Lelièvre, 2000). En el ámbito de la educación superior, Napoleón disolvió las universidades heredadas de la edad media y creó entre 1806 y 1808 la Universidad Imperial, la cual debía encargarse de controlar la educación secundaria y superior de la nación francesa. De este modo, «a través de la centralización de la administración educacional y la nacionalización de la profesión docente, el régimen imperial estableció una estructura unitaria con poder de administrar [también] la educación privada» (Vaughan y Archer, 1973, p. 143).

Las antiguas universidades se subdividen en facultades aisladas y desaparecen como organizaciones unificadas y unificadoras del conocimiento.

En su reemplazo se crean escuelas profesionales especializadas, inspiradas en las doctrinas utilitarias de la Ilustración. Su función es formar a las nuevas élites del Estado, racionalizar la administración pública y secularizar la cultura dominante. Algunas —llamadas *grandes écoles*— adquieren enorme prestigio, como la Escuela Normal, la Escuela Politécnica y otras. Las facultades de artes y letras —que comprendían la enseñanza de la filosofía y la ciencia de la época— apenas juegan un rol en este modelo, a diferencia de lo que ocurría en Prusia. La investigación e innovación se radican en organismos especiales como el Colegio de Francia, el Museo de Historia Natural y las academias (Charle, 2004).

En breve, nacionalismo, vocacionalismo y elitismo entretejen la ideología de este modelo. La educación impartida bajo él no es neutra; no podía serlo. Un instructivo imperial señalaba que todas las escuelas de la Universidad Imperial debían tomar como base de su instrucción: (1) Los preceptos de la religión católica; (2) La fidelidad al emperador, la monarquía imperial y la dinastía napoléonica; y (3) La obediencia a los estatutos académicos cuyo objetivo era asegurar la uniformidad de la instrucción (Rowe, 1982).

Sostengo que estos dos modelos o tradiciones narrativas han contribuido poderosamente a moldear la identidad de la moderna universidad pública estatal, la conciencia de sus actores y la visión de la sociedad sobre la naturaleza y el rol de la educación superior. Como cualquier narrativa institucional, ella ofrece una ideología motivacional y movilizadora de ideas, mitos y aspiraciones. En este caso, el núcleo de la narrativa está conformado por una idea épica sobre la integración de la universidad en la esfera ético-espiritual del naciente Estado-nación y la idea de que ese Estado, como Estado-docente, es el educador de la nación, sus élites y cuadros administrativos y profesionales superiores.

ESCENARIOS DIVERGENTES

Si nos trasladamos ahora abruptamente hasta nuestros días, constataremos de inmediato que el escenario actual dentro del cual se desenvuelven las universidades públicas estatales y los sistemas nacionales de educación superior, es muy distinto de aquel en que se gestó la idea moderna de la universidad. Para ilustrar esquemáticamente las principales características de dicho escenario podemos usar el clásico Triángulo de Clark (TC) (Clark, 1983). En sus vértices, recordemos, se ubican: (i) las instituciones y sus «oligarquías académicas» que conforman el centro de gravedad de estas organizaciones; (ii) el Estado y las agencias del gobierno que mediante políticas, normas, regulaciones, comandos administrativos y subsidios, organizan el escenario de la educación superior y contribuyen al financiamiento

de un sector de las instituciones proveedoras y (iii) los mercados relevantes —de estudiantes, académicos, recursos privados y reputacional o de prestigios— a través de los cuales las partes interesadas (*stakeholders*) de la sociedad civil y de las instituciones universitarias interactúan e intercambian, cada uno en beneficio propio.

Partamos entonces por las instituciones. Por lo pronto, el panorama cuantitativo se ha alterado drásticamente. Al finalizar el siglo XVIII había en Europa 143 instituciones universitarias; hacia 1930, ya en plena fase de despliegue de la práctica moderna de la universidad, su número había aumentado apenas a 156 en esa región. Hoy día, en cambio, no se sabe con exactitud cuántas son las instituciones de educación terciaria, ni cómo identificarlas y clasificarlas. La base de datos de la Asociación Internacional de Universidades registra 15.400 universidades o instituciones equivalentes (Hazelkorn, 2011), cifra sin duda conservadora. Por ejemplo, América Latina aparece allí con algo menos de 2.000, cuando según el registro más reciente posee unas 3.900 universidades e instituciones equivalentes, junto a cerca de 6.500 instituciones no-universitarias de educación superior (Brunner y Ferrada, 2011).

Si nos atenemos al universo latinoamericano de universidades únicamente, ninguna de ellas —o casi— podría decirse que reúne los rasgos salientes del modelo humboldtiano. En efecto, el conocimiento con que trabajan no forma una unidad orgánica indivisible; no hay unidad de *Forschung und Lehre*, investigación y enseñanza, al nivel del pregrado; en vez de la primacía de la investigación filosófica y científica como reclamaba von Humboldt, más del 90% de las universidades latinoamericanas son instituciones exclusivamente docentes; el clima de libertad y soledad para perseguir individualmente o en común la verdad —que era parte del ideal humboldtiano— ha sido sustituido por un clima organizacional propio de instituciones masivas: ruidoso y utilitario, transaccional y mesocrático o popular, volcado hacia fuera, colectivo y voluble; las libertades de enseñar y aprender como rasgos sustantivos de la vida intelectual universitaria han dado paso a la libertad de elegir cursos y combinar créditos de aprendizaje, todo esto en un medio altamente burocratizado y de carismas académicos rutinizados; finalmente, la idea-fuerza de este modelo —creación de una cultura nacional centrada en la *Wissenschaft*, que tiene a la universidad como pivote y sirve para distinguir al *Kulturstaat* (Estado-de-cultura)— se ha desvanecido en medio del verdadero cambio de marea provocado por las fuerzas de los mercados, la globalización y la transformación del Estado. Entre tanto, ¿qué ha pasado en la zona próxima al vértice de los mercados y la sociedad civil? Prácticamente no hay análisis de la educación superior a nivel global y de las diversas regiones y países del mundo donde el análisis del «estado del arte» no arranca mencionando procesos de «mercadiza-

ción» y privatización, de comercialización y «*managerialismo*», de empresarialización y «comodificación». Esto refleja la importancia alcanzada por estos fenómenos, independientemente de la valoración que podamos hacer de ellos. El «capitalismo académico» (Slaughter y Rhoades, 2004), producto de Estados burocratizados y contractualistas y de mercados expansivos, estaría operando una de las mayores transformaciones del entorno dentro del cual se desenvuelve la educación terciaria. Y estaría provocando asimismo cambios de magnitud en la orientación, rol, funciones, identidad, gestión, financiamiento y percepción de sí mismas de las universidades estatales, como veremos en un momento. La penetración de los mercados ha producido un cambio radical en la composición de la oferta y la distribución de la demanda estudiantil, a propósito de la aparición, desarrollo y relativa consolidación de un amplio y variopinto sector de instituciones privadas. Actualmente, la mayoría de instituciones de educación superior son privadas sin subsidio directo de los Estados. Alrededor de un tercio de la población estudiantil mundial se encuentra matriculada en instituciones de este tipo. En América Latina dicha cifra alcanza en promedio a uno de cada dos estudiantes, pero incluye una proporción todavía mayor en Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Paraguay y Perú. Algo similar ocurre en países del Asia como Filipinas, Indonesia, Japón, Malasia y República de Corea. Asimismo China y algunos países de Europa central y del este muestran un crecimiento dinámico de este sector (Levy, 2011).

En breve, la orientación básica de los sistemas nacionales de educación superior ya no es hacia los estados-naciones exclusivamente, ni siquiera hacia la comunidad nacional como una esfera pública de representación cultural, sino también hacia los mercados y las diversas partes interesadas que conforman la sociedad civil, cuyas demandas e intereses las universidades deben atender ahora también. De allí que pueda decirse que el papel previsto para el Estado en relación con las universidades por los modelos napoleónico y humboldtiano ha perdido vigencia y está transformándose de variadas maneras. Desde el punto de vista del Estado, esas transformaciones tienen al menos cinco vectores fundamentales.

Primero, el Estado ha perdido el carácter de proveedor monopólico de educación superior y, con ello, en muchas partes del mundo, el control sobre los currículos, los grados y títulos académicos.

Segundo, el Estado —al desvanecerse su aura moral y de altruismo universal hegeliano— pierde también su centralidad como referente cultural de la nación y, para todos los efectos prácticos, aparece como una contraparte más para la universidad.

Tercero, el propio Estado adquiere una visión instrumental y secularizada de la universidad, al definirla como un medio para aumentar la productividad del capital humano y la competitividad de la economía nacional y como un dispositivo para promover la movilidad social en clave meritocrática y una cultura racional-científica en beneficio de la modernización de la sociedad civil.

Cuarto, para alcanzar estos objetivos, el Estado redefine sus relaciones con las universidades en términos de un nuevo contrato social, que incluye: financiamiento condicionado a metas y a la continua medición del desempeño; *accountability* de las instituciones ante el gobierno y demás partes interesadas; monitoreo permanente y control de calidad ejercidos a distancia pero de manera cada vez más minuciosa y exigente, y obligación de las universidades de diversificar sus fuentes de ingreso y generar recursos en uno o más de los mercados relevantes.

Quinto, las instituciones se ven forzadas a revisar y ajustar sus formas de gobierno y gestión y su vinculación con el entorno y con diversas partes interesadas, buscando responder a nuevas y más variadas demandas. La doctrina que inspira estos cambios es usualmente el *New Public Management* que impulsa una transferencia de modelos e instrumentos de gestión desde el sector privado hacia las agencias e instituciones públicas (Marginson y Considine, 2011). Los analistas suelen interpretar estos cambios, en el caso de universidades estatales, como fenómenos de privatización y de adopción de un estilo gerencial centrado en valores de eficiencia y en criterios comerciales, todo lo cual sería profundamente contrario a las tradiciones colegiales y a los valores de altruismo universal que habrían marcado el nacimiento de la universidad pública, al menos —se sostiene— bajo la inspiración del modelo humboldtiano.

NUEVAS PRÁCTICAS

Pues bien, a propósito de los nuevos escenarios que surgen de estas transformaciones en el TC, y haciendo uso de este mismo dispositivo, examinaré a continuación algunos patrones y comportamientos institucionales emergentes entre universidades públicas estatales en diferentes contextos nacionales.

Instituciones-Estado

Si arrancamos por el vértice superior del triángulo, correspondiente al Estado, nos encontramos con los países nórdicos, considerados hasta

hace poco como el paradigma de la educación superior pública. Sin duda, merecen esta calificación, al menos desde el punto de vista de la naturaleza jurídica puramente estatal de sus instituciones, la composición netamente pública de la matrícula, el acceso gratuito, el financiamiento íntegramente fiscal del servicio, el estatuto del profesorado como parte del servicio civil y la integración de los sistemas en su conjunto a la esfera del Estado de bienestar con su concomitante y gravosa carga tributaria.

Lo anterior no obsta para que el carácter público-estatal de estos sistemas haya evolucionado y esté transformándose en diversos aspectos. Según señalaba ya un estudio en 2004, los países nórdicos se hallaban en general en tren de redefinir los términos del contrato entre los respectivos Estados, los sistemas nacionales y las instituciones. «Una de las consecuencias de estos movimientos recientes», señalaba este estudio, «es una disminución del poder de las oligarquías académicas junto con una irrupción del mercado. Además, el rol del Estado ya no es tan evidente como alguna vez lo fue, en tanto los gobiernos nacionales operan bajo la presión de comunidades supranacionales» (Fägerlind y Strömqvist, 2004, p. 245). Permítaseme ilustrar este punto con los cambios ocurridos últimamente en la gobernanza (gobierno + gestión) de las universidades de Finlandia (Valimaa, 2012; Kauko y Diogo, 2011; Aarrevaara *et al.*, 2009):

- i) Mediante la ley 558 de 2009, las universidades finesas fueron definidas como corporaciones públicas, entidades legales independientes que, por este acto, fueron separadas del Estado-nación y dejan de ser instituciones financiadas exclusivamente por el gobierno. Incluso, pueden optar por transformarse en fundaciones —como hicieron las universidades de Aalto y la Universidad Técnica de Tampere—, situación en la cual pueden, además, contratar y administrar a su propia fuerza laboral.
- ii) Las universidades adquieren el control sobre sus propiedades, anteriormente en manos del gobierno, pasando a ser instituciones con patrimonio propio y la facultad de suscribir contratos, recibir donaciones y realizar inversiones. Dos terceras partes del costo total de la operación de las universidades al momento de aprobarse la ley seguirán siendo cubiertos con recursos provenientes del Ministerio de Educación.
- iii) Una junta directiva pasa a ser el principal órgano del gobierno universitario, debiendo aprobar la estrategia institucional y la designación de la dirección ejecutiva, incluyendo el nombramiento del rector. Este organismo está compuesto por un 40% de miembros externos a la universidad. En Dinamarca, en cambio, los miembros

externos conforman la mayoría de la junta directiva (Jensen, 2010; Andersen, 2006). El rector se encarga de la administración institucional, la formulación de las políticas y la ejecución de las decisiones de la junta. Nomina a los decanos y estos a los directores de los departamentos, con lo cual se refuerza la línea ejecutiva de la organización. El Colegio Universitario, con representación de profesores y estudiantes, es el órgano académico superior, correspondiéndole aprobar anualmente la cuenta rendida por la junta directiva y actuar en funciones consultivas.

- iv) Por último, los profesores abandonan su condición de funcionarios del Estado, servidores públicos, y pasan a ser empleados de la universidad con un contrato de trabajo. Esto, sostiene un análisis reciente, completaría el proceso de corporativización de las instituciones universitarias: «en una universidad corporativa», se lee allí, «se supone que los académicos toman en serio la estrategia de su institución, en tanto que en una universidad nacional, los académicos tienen vínculos de lealtad con el estado-nación» (Valimaa, 2012, pp. 116-117).

Como puede verse, estamos lejos aquí del modelo tradicional de una universidad pública y a distancia también de la concepción napoleónica del Estado docente.

Cambiemos de foco geográfico ahora y trasladémonos por un momento a América Latina, región donde también ha perdurado —aunque en un contexto completamente distinto al europeo— una fuerte tradición de educación superior pública. Las diferencias saltan a la vista: (i) En América Latina predomina cuantitativamente la provisión privada; (ii) las universidades públicas, con algunas excepciones en cada país, tienen una función principalmente docente; (iii) su conducción no ha admitido nunca un grado alto de injerencia ministerial como han tenido, y mantienen hasta hoy, los ministerios de educación en las universidades públicas europeas; (iv) asimismo, a diferencia de lo que se observa en la mayoría de los países de la OCDE, no se han producido allí reformas de magnitud en el gobierno y gestión de las universidades públicas estatales, las que mantienen hasta hoy el patrón inspirado en la reforma de Córdoba de 1918; (v) por último, tampoco se ha difundido en América Latina el uso de los nuevos instrumentos de financiamiento empleados en Europa, los países anglosajones y en diversas partes del Asia (países de ingreso alto), asignándose todavía la mayor parte de los recursos mediante subsidios institucionales no condicionados y relativamente asegurados en los presupuestos de cada año.

Estado-mercado

Efectivamente, en esta parte del mundo, las universidades públicas se han visto forzadas a actuar en entornos políticos y regulatorios más exigentes. Sometidas a la presión de los gobiernos para diversificar sus fuentes de ingreso, operar con mayor eficiencia y competitividad, y adaptarse a las circunstancias cambiantes de la economía, muchas universidades están teniendo que abandonar su tradicional posición al amparo del Estado y volverse emprendedoras.

Según un conocido estudio, estas instituciones emprendedoras —universidades públicas en su mayoría— reúnen típicamente cinco rasgos: un liderazgo promotor del cambio a nivel organizacional y, por ende, no una gobernanza bloqueada o vetada; la creación de un anillo externo compuesto por unidades académicas que empujan la innovación en la interfase de la universidad y la sociedad civil; la capacidad de involucrar también a las facultades tradicionales de la universidad en procesos de innovación académica; la generación —a partir de actividades rentables— de un flujo de recursos adicionales a disposición del núcleo que dirige la institución, y la generación y difusión de una cultura organizacional favorable al cambio (Clark, 1998).

Un elemento esencial es la existencia de un portafolio diversificado de ingresos, conformado en parte mediante negocios académicos y la administración del propio patrimonio. La institución debe generar un excedente presupuestario que sirva para hacer subsidios internos cruzados, en favor de las unidades y actividades menos rentables de la universidad, e invertir en la ampliación de las capacidades internas y del anillo que actúa como interfase con el entorno. Un destacado administrador universitario inglés precisa a este respecto que «las universidades deben tener presente que la generación de un ingreso adicional, por sí misma, es de escaso valor a menos que se pueda demostrar que la actividad que lo produce proporciona un excedente utilizable» (Shattock, 2003, p. 52). Esto sugiere un cambio de magnitud en la gestión de las universidades públicas, con el tránsito desde un financiamiento estatal casi exclusivo y asegurado legal o político-burocráticamente hacia un financiamiento diversificado donde la mitad o más del presupuesto de la institución se compone de ingresos (públicos y privados) distintos a la contribución fiscal directa. Pero también esta última se halla sujeta a nuevas condiciones: concursos, licitaciones, fórmulas y financiamiento por proyectos, objetivos o contratos. En breve, se trata del uso por parte de los gobiernos de mecanismos de cuasi-mercado o mercados administrados (Le Grand, 1991).

Instituciones dependientes de mercados privados

Asimismo, en la región del TC más próxima al vértice de los mercados privados y la sociedad civil, bulle una incesante actividad, tanto de universidades públicas como privadas. Efectivamente, todas necesitan y buscan desarrollar iniciativas y proyectos que generen ingresos y excedentes, como el cobro de aranceles y tasas a estudiantes nacionales y extranjeros de pre y posgrado; la venta de servicios y productos educativos y de conocimiento; la externalización de servicios de apoyo y de bienestar estudiantil que pasan a ser prestados comercialmente por agentes privados; el arriendo de infraestructura universitaria; los beneficios financieros obtenidos de la administración del patrimonio institucional; los negocios de consultaría y otros realizados por el personal académico a través de fundaciones y empresas universitarias; el ingreso obtenido de patentes y licencias, *joint ventures* con industrias, venta de cursos a distancia vía Internet, etc. (Varghese, 2009; Shattock, 2003). Un reciente artículo del *New Yorker* sobre la Universidad de Stanford da cuenta de la magnitud que pueden alcanzar estas actividades comerciales en una universidad sin fines de lucro (Auletta, 2012).

Concuerdo en este punto con quienes sostienen que «mientras las universidades públicas y privadas sin fines de lucro y las universidades lucrativas diferían en cierto momento fuertemente en sus misiones, fuentes de ingreso y servicios, en tiempos recientes han convergido sustancialmente en lo que hacen y cómo usan sus recursos. Sin duda, subsisten significativas diferencias de ingreso, resultados y gobernanza según tipos de control institucional; empero, con algunas excepciones entre instituciones de élite, tales diferencias tienden a volverse menos —y no más— marcadas» (Pusser y Turner, 2002, p. 5).

ENTRE LA IDEA Y LA REALIDAD, LA SOMBRA

Puede resumirse el argumento desarrollado hasta aquí de la siguiente forma: sostengo que la identidad de la moderna universidad pública estatal nace de la conjunción de dos narrativas —la humboldtiana y la napoleónica— que proporcionan un estándar ideológico con el cual evaluar la posición ocupada por esta universidad en el cambiante escenario global de la educación superior. La vertiente alemana, idealista-romántica, otorga al modelo de universidad pública occidental una elevada autoconciencia como parte integrante del Estado y expresión cultural de la nación. Por su lado, la vertiente francesa, más político-administrativa, le confiere la legitimidad y el reconocimiento como un servicio público de primer orden, en cuanto formadora de las élites nacionales.

Frente a este doble, exigente e idealizado patrón de comparación, la identidad contemporánea de la universidad pública resulta, efectivamente, disminuida y su posición en el TC, descentrada y amenazada. Ya no forma parte, propiamente, del servicio público de un Estado-de-cultura sino que la universidad estatal es un instrumento de la sociedad civil para su competitividad en la esfera del mercado mundial y la economía basada en la innovación y el conocimiento. No es el órgano académico autónomo que funda y expresa la síntesis más alta de la cultura nacional sino que una parte del entramado institucional encargado de producir capital humano avanzado y «poner en valor» el conocimiento requerido por un expansivo «capitalismo académico». Por lo mismo, no opera ya como garante de un Estado docente que funda la República de las Letras —cuyo costo era financiado por la renta nacional— sino como un emprendimiento socio-cultural cuyo modelo de negocio debe volverse sustentable mediante múltiples contratos con diferentes partes interesadas, una de las cuales es la administración del Estado. No necesito elaborar aquí sobre el amplio registro de contrastes utilizado para describir y dramatizar las transformaciones que contemporáneamente experimenta la universidad pública estatal. Suelen representarse por el tránsito desde Humboldt a Adam Smith, desde Napoleón al *New Public Management*, desde una universidad comunitaria a una universidad contractual, desde la colegialidad al gerencialismo, desde el gobierno académico colegial o cogerbierno estamental a la gerencia de los administradores profesionales, desde una economía política de la donación y el subsidio a una del intercambio en los mercados, desde la solidaridad a la competencia, desde una cultura organizacional carismática y ritual a una burocrática y de cálculo, desde un control de calidad proporcionado por el *ethos* profesional a uno administrado mediante procedimientos de auditoría externa; en fin, el tránsito desde la universidad como manifestación de una idea (estatal), como querían Jaspers y la tradición alemana, a la universidad como organización que resulta del cambiante juego de fuerzas en el seno del TC. Vuelve a surgir así toda una narrativa, negativa esta vez, que critica la distorsión o el abandono de la «idea de la universidad», noción tan profundamente arraigada —e invisiblemente presente— en nuestros debates sobre el pasado, actualidad y futuro de la institución académica.

En efecto, buena parte de lo que hoy se entiende por «crisis de la universidad pública» es el resultado de utilizar una Idea —aquella nacida de las narrativas humboldtiana y napoleónica— como patrón para interpretar y juzgar a la universidad estatal contemporánea, en sus diversas variantes de universidad corporativa, emprendedora, gerencial, militante, puramente docente, de investigación, nacional, de clase mundial, multiversidad, popular-masiva o selectiva. Pues «entre la idea y la realidad [...] cae la sombra», enuncia el verso de TS Elliot. Lo que aparece entonces es la degradación de la Idea, su sombra entre escombros. El terrible ángel de la historia.

Pero, pregunto, ¿qué sentido tiene efectuar esta operación ideológica y cognitiva consistente en emplear una «idea de la universidad» para juzgar sus figuras históricas?

Quienes se aventuran por este camino deben hacerse cargo de Habermas, quien en una ocasión acusó a Jaspers, autor de un análisis de la universidad alemana a la luz de la *Idea de la Universidad*, como llamó a su libro, de proceder sin disimulo ni vergüenza desde las premisas derivadas de una sociología implícita del idealismo germano, premisas según las cuales «las instituciones son formas del espíritu objetivo. Pueden continuar funcionando solo en la medida que encarnen en una forma viva su idea inherente. Tan pronto el espíritu las abandona, se rigidizan y convierten en algo puramente mecánico, igual que un organismo sin alma se descompone en materia muerta» (Habermas, 1997, p. 101). Lo mismo vale, pienso, para un buen número de análisis sobre la crisis y decadencia de la universidad público-estatal contemporánea. La hacen aparecer a la sombra de las potentes narrativas que un día sirvieron para celebrar su identidad, como habiendo abandonado su esencia original y traicionado su Idea inherente.

Mas las instituciones no encarnan ni son la manifestación de una Idea o espíritu objetivo. Por el contrario, son construidas y se transforman por las fuerzas que operan dentro de ellas mismas, en cuanto organizaciones; desde el Estado, y desde la sociedad civil y los mercados. Es decir, por las fuerzas que en cada situación nacional constituyen el TC. De esta circunstancia nacen también las condiciones necesarias para elaborar nuevas prácticas discursivas sobre la universidad en América Latina.

ELEMENTOS PARA UN DISCURSO LATINOAMERICANO

Para concluir, menciono algunas de esas condiciones que me parecen ineludibles.

Primero, la necesidad de construir las narraciones en uso y las tradiciones en que ellas se apoyan y así deshacerse de la idea sobre la «Idea de una Universidad». Significa realizar la crítica no solo de los vértices correspondientes al Estado y la sociedad civil en el TC sino además, y especialmente, de la propia universidad como organización realmente existente. Basta observar el escaso desarrollo que tienen los estudios de la educación superior en nuestra región para concluir que el arma de la crítica se halla subutilizada y corre continuamente el peligro de ser sustituida por las narraciones de la voluntad o el deseo.

Segundo, la necesidad de atender prioritariamente a los contextos nacionales, estatal-nacionales si se quiere, dentro de los cuales se desenvuelven las universidades. Tengo para mí que cedemos demasiado fácilmente a la noción de que los sistemas de educación superior se encuentran en pleno proceso de globalización, que las fuerzas nacionales del TC han sido subsu- midas por fuerzas internacionales y que las dinámicas principales de cam- bio provendrían, en el centro y las periferias por igual, de una misma fuente, llámese sociedad del conocimiento, redes de información, capitalismo de las innovaciones o, en términos culturales, modernidad tardía o postmoderne- dad (García Ruiz, 2012).

Tercero, la necesidad de considerar las peculiaridades de sistemas mix- tos —público-privados— de provisión como un rasgo distintivo de la educa- ción terciaria en diferentes periferias del mundo, especialmente en América Latina, donde, ya vimos, de las casi cuatro mil universidades existentes, dos terceras partes son privadas, reuniendo hoy este sector más del 50% de la matrícula total. Significa que en esta región existe una dialéctica pú- blico / privada particularmente intensa, aunque desigual entre países, en diferentes dimensiones y aspectos: organizacionales, de vinculación de las instituciones con el Estado, de inserción en la sociedad civil y los mercados, financiamiento, selectividad académica y social y de culturas instituciona- les. Deberíamos ser líderes de la investigación en este aspecto. Pero estamos lejos de serlo.

Cuarto, existe en América Latina, además, un predominio cuantitativo neto de universidades exclusivamente docentes. De hecho, solo alrededor de un 5% del total de nuestras instituciones universitarias podrían considerarse como universidades de tradición humboldtiana, en el sentido que combinan de manera relativamente sistemática las funciones de investigación y docen- cia, al menos en el posgrado. Las demás, sin embargo, no son instituciones de alta especialización y formación de cuadros superiores del Estado, en el molde del modelo napoleónico, ni se ajustan tampoco al modelo descrito por el Cardenal Newman en su *Idea de la Universidad*, donde proclamaba como el más alto estándar formativo el cultivo del carácter y la distinción del *gentleman* (Newman, 1997). Más bien son parte de una maquinaria cre- ciente masiva de certificación; certificados cuyo valor educacional, vínculo con el mercado laboral y capacidad de conferir distinción y status apenas, me parece, hemos comenzado a estudiar (Brunner, 2009).

Por último, la necesidad de plantearse seriamente si dentro de las actuales condiciones es posible la creación, mantención, recuperación o renovación —según la perspectiva que cada uno elija— de un modelo crítico-deliberativo de universidad pública y la existencia de universidades privadas que pudieran adscribirse a este modelo. En efecto, el reto es «cómo

crear condiciones para el establecimiento de una esfera pública sustentable a través de la educación superior» (Pusser, 2012, p. 40). Hacia dentro de las instituciones esto parece exigir organizaciones capaces, ellas mismas, de un alto grado de autorreflexión y deliberación sobre sus propias prácticas, en condiciones de actuar con autonomía académica y de innovar en sus tareas de creación, preservación, transmisión y aplicación del conocimiento. No está claro si bajo la presión del emprendimiento, o de una burocrática «jaula de hierro», es posible alcanzar tales niveles de autorreflexión. Tampoco está claro qué arreglos de gobierno y gestión, de financiamiento de las funciones universitarias, de provisión de la enseñanza y de organización del trabajo de investigación conducen, mejor que otros, a esa intensa deliberación sobre las propias prácticas de la universidad. Hacia fuera, se ha sugerido que el crear a través de la educación superior una esfera pública supone mantener bajo control las fuerzas que moldean el quehacer de las instituciones; dicho con la metáfora del TC, lograr un balance entre las fuerzas de las propias corporaciones, el Estado, la sociedad civil y los mercados (Pusser, 2012). Más realistamente, la aspiración debería ser a un equilibrio inestable entre esas fuerzas, pues resulta utópico pensar que alguna vez podría alcanzarse un ajuste perfecto y sin fricciones inducido ya bien por los medios político-administrativos del Estado, por la mano invisible de la competencia, por la interacción de los diversos intereses en la sociedad civil o por la autorregulación de las instituciones y el altruismo de la profesión académica. La historia de la universidad moderna muestra que de ese equilibrio inestable nacen el cambio y la innovación institucionales y que, por el contrario, cuando una de esas fuerzas se torna absolutamente hegemónica y suprime a las demás, sobrevienen períodos de estancamiento o de crisis.

NOTA

Artículo basado en una ponencia presentada al Foro UPUAL 2012, «Las Universidades Públicas en América Latina: El Debate Necesario», organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México, DF, los días 13 y 14 de junio de 2012.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarrevaara, T., Dobson, I. R. y Elander, C. (2009). Brave new world: Higher education reform in Finland. *Higher Education Management and Policy*, 21(2), 89-106.
- Andersen, P. B. (2006). *An insight into ideas surrounding the 2003 University Law*. Working Papers on University Reform. Working Paper 04. Copenhagen: Danish University of Education.
- Auletta, K. (2012). Get-rich university. *The New Yorker*, April 30, 38-47.
- Brunner, J. J. (2009). *Educación Superior en Chile. Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales (1967-2007)*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. y Peña, C. (eds.) (2011). *El Conflicto de las Universidades: Entre lo Público y lo Privado*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. y Ferrada, R. (eds.) (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago, Chile: CINDA/Universia/ Fundacion Telefónica/Banco Mundial.
- Charle, C. (2004). Themes. En W. Rüegg (Ed.) *A History of the University in Europe. Vol. III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*. (pp. 33-80). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Fägerlind, I. y Strömqvist, G. (2004). *Reforming Higher Education in the Nordic Countries*. Paris: IIPE-UNESCO.
- Fallon, D. (1980). *The German University. A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World*. Boulder, Colorado: Colorado Associated University Press.
- García Ruiz, M. J. (2012). La Universidad postmoderna y la nueva creación del conocimiento. *Educación XXI*, 15(1), 179-193.
- Habermas, J. (1997). The idea of the university: Learning process. En J. Habermas *The New Conservatism. Cultural Criticism and the Historian's Debate*. (pp. 100-127). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan.
- Hegel, G. W. (2000 [1821]). *Rasgos Fundamentales de la Filosofía del Derecho*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jensen, H. S. (2010). *Collegialism democracy and university governance. The case of Denmark*. Working Papers on University Reform, Working Paper 15. Aarhus, Dk: Danish School of Education, University of Aarhus.
- Kauko, J. y Diogo, S. (2011). Comparing higher education reform in Finland and Portugal: different contexts, same solutions? *Higher Education Management and Policy*, 23(3), 115-135.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, 101, 1256-1267.
- Lelièvre, C. (2000). The French model of the educator state. *Journal of Education Policy*, 15(1), 5-10.

- Levy, D. (2011). Las múltiples formas de la educación superior privada: Un análisis global. En J.J. Brunner, y C. Peña (eds.) *El Conflicto de las Universidades: Entre lo Público y lo Privado.* (pp. 135-160). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Marginson, S. (2008). Clark Kerr and the uses of the university. *CSHE Ideas and Issues in Higher Education Seminar*, 15 December.
- Marginson, S. y Considine, M. (2011). *The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, J. H. (1996 [1907]). *The Idea of a University. F. M. Turner Editor.* New Haven: Yale University Press.
- Nybom, T. (2007). A rule-governed community of scholars: the Humboldt vision in the history of the European university. En P. Massen y J. P. Olsen (eds.) *University Dynamics and European Integration.* (pp. 55-79). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Pusser, B. (2012). Power and authority in the creation of a public sphere through higher education. En B. Pusser, K. Kemper, S. Marginson y I. Ordorika *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization.* (pp. 27-46). New York and London: Routledge, Taylor & Francis.
- Pusser, B. y Turner, S. E. (2002). The challenge of convergence: Nonprofit and for-profit governance in higher education. *Paper prepared for meeting of the Cornell Higher Education Research Institute.* Ithaca, New York, June 3-4, 1-36.
- Rowe, L. S. (1982). Instruction in French Universities with Special Reference to Instruction in Public Law and Economics in the Law Faculties. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2, 62-85.
- Rüegg, W. (2004). Patterns. En W. Rüegg (ed.) *A History of the University in Europe. Vol. III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries.* (pp. 3-31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shattock, M. (2003). *Managing Successful Universities.* Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education / The Open University.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education.* Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Valimaa, J. (2012). The corporatization of national universities in Finland. En B. Pusser, K. Kemper, S. Marginson y I. Ordorika *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization.* (pp. 101-119). New York and London: Routledge, Taylor & Francis.
- Varghese, N.V. (2009). *Higher education reforms: institutional restructuring in Asia.* Paris: IIPE-UNESCO.
- Vaughan, M. y Archer, M. S. (1971). *Social Conflict and Educational Change in England and France: 1789-1848.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

José Joaquín Brunner, Profesor Titular de la Universidad Diego Portales en Santiago de Chile, donde dirige la *Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior*. Es miembro del Consejo Directivo de esta Universidad y miembro de número de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Forma parte de la World Academy of Art and Science. Ha trabajado en diversos países de África, América, Asia y Europa para la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO.

Dirección del autor: J. J. Brunner

Centro de Políticas Comparadas de Educación
(CPCE)
Universidad Diego Portales (UDP)
Ejército 260
Santiago, Chile 8370056
E-mail: josejoaquin.brunner@gmail.com

Fecha Recepción del Artículo: 15. Julio. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 01. Octubre. 2012

Fecha Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: RESISTENCIAS Y PARADOJAS DEL PROFESORADO

(FORMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: TEACHERS' RESISTANCE AND PARADOX)

Leonor Margalef García
Universidad Alcalá de Henares

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11478

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478

Margalef García, L. (2014). Formative Assessment in Higher Education: Teachers' resistance and paradox. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. doi:10.5944/educxx1.17.2.11478

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de uno de los objetivos de un proyecto de investigación sobre evaluación formativa: analizar las resistencias y paradojas a las que se enfrenta el profesorado universitario para implementar procesos de evaluación orientados a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. La investigación se fundamentó en un estudio de casos múltiples conformado por profesorado de las diferentes ramas de conocimiento de la Universidad de Alcalá.

Nuestros hallazgos sugieren que estas resistencias y paradojas tienen que ver con las creencias y concepciones del profesorado acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, la influencia de la cultura organizativa y las condiciones institucionales; a lo que hay que añadir la inseguridad e incertidumbre que provocan los procesos de innovación en las prácticas evaluadoras. En el estudio se concluye que esta incertidumbre no solo se debe a una falta de información y comprensión de los procesos de cambio evaluativos sino, también, a que el profesorado cuenta con escasos referentes y aprendizajes experienciales en evaluación formativa en los que apoyarse.

PALABRAS CLAVE

Evaluación de los aprendizajes, evaluación formativa, innovación, educación superior.

ABSTRACT

This article presents the results of one of the goals of a research project on formative assessment: to analyze the resistances and paradoxes faced by the faculty members in order to implement processes of learning-oriented assessment of their students. We present a multiple case study on teachers from different knowledge areas of Alcalá University.

Our findings suggest that these resistances and paradoxes have a close relationship with teachers' beliefs and conceptions about teaching, learning and assessment, the influence of organizational culture and institutional conditions and additionally the insecurity and uncertainty caused by innovation in the processes of evaluative practices.

The study concludes that this uncertainty is not only due to a lack of information and understanding of the change in evaluation but also due to the scarce references and experiences in formative assessment on which to rely on.

KEY WORDS

College Outcomes Assessment, Performance Based Assessment, Educational Innovation, Higher education.

INTRODUCCIÓN

Los estudios e investigaciones educativas evidencian que los sistemas de evaluación que emplea el profesorado son decisivos en el modo en el que el alumnado aprende/estudia y tienen una gran influencia en el contenido que se enseña y en cómo se enseña (Álvarez Méndez, 2001, 2008; Biggs, 2006; Black *et al.* 2003; Brown y Glasner, 2003; Gimeno, 2008; Margalef, 2005, 2009).

Los resultados que se presentan en este artículo son fruto de una investigación¹ más amplia, centrada en dos grandes ejes: la enseñanza por competencias y la evaluación formativa. El propósito principal fue reflexionar sobre el sistema actual de evaluación de los aprendizajes para conocer las concepciones y creencias, comprender la perspectiva de los formadores e identificar algunos de los factores que contribuyen o dificultan el cambio en las creencias, los métodos y procedimientos de evaluación. El cambio que se propone en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje en la universidad conlleva necesariamente una transformación de la concepción de la evaluación del aprendizaje, de sus finalidades y funciones. Sin embargo,

en la universidad, la evaluación sigue ejerciendo una función predominante de control, selección y clasificación de los estudiantes.

En este artículo solo se abordan los hallazgos relacionados con el segundo eje de la investigación, el de la evaluación formativa, y con uno de los objetivos del proyecto: analizar las resistencias y paradojas del profesorado para involucrarse en procesos de evaluación formativa y auténtica del aprendizaje de sus estudiantes.

¿DESDE DÓNDE PARTIMOS?

Esta investigación se sustentó en la concepción de la evaluación para el aprendizaje o evaluación formativa. Wiliam (2011) realiza una exhaustiva revisión de los estudios sobre evaluación formativa y evaluación para el aprendizaje, concluyendo que no hay claridad conceptual ni consenso en el modo de definir ambos conceptos. Esta es una de las causas que dificulta la comprensión de los efectos que este tipo de evaluación genera en las prácticas docentes o en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Este autor concluye que la evaluación contribuye al aprendizaje cuando tiene lugar durante el proceso de enseñar y aprender; es realizada por profesores, pares y estudiantes que buscan reflexionar, tomar decisiones y responder a la información y evidencias recogidas, con la finalidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje y comprometer a los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes futuros.

Coincidimos con estas características esenciales pero, además, asumimos la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje, que no distingue entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación (Álvarez Méndez, 2001, 2008); integrada con tareas auténticas (Monereo, 2009) orientada al aprendizaje autónomo y autorregulado (Carles 2006, 2007); una evaluación para la comprensión (Brown y Glasner, 2003; Gibbs y Simpson, 2009; Taras, 2008), que contribuye a la emancipación de los estudiantes, a su desarrollo personal, moral, académico y social (Black *et al*, 2003; Boud y Falchikov, 2006; Margalef, 2005, 2009). Es decir, una evaluación que se caracteriza por ser holística, democrática, ética e ideológica.

Desde un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la construcción del conocimiento y del aprendizaje activo y reflexivo del alumnado se deben ampliar los ámbitos y dimensiones de la evaluación. En ese sentido, se extiende no solo al dominio de conceptos, principios o leyes, sino a las habilidades intelectuales relacionadas con la comprensión, la aplicación y el razonamiento (comparación, relación de ideas, argumentación, proposición, contrastación, la reconstrucción del sentido y el significado a partir de

la información). También integra la evaluación de habilidades complejas de resolución de problemas nuevos y la creación y producción de conocimiento (Biggs, 2006; Brown y Glasner, 2003; Stobart, 2010). Asimismo, es necesario incluir la evaluación de habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, la colaboración y la empatía. Entra en juego, además, la evaluación de actitudes como el respeto hacia la posición de los otros, la escucha activa, la tolerancia, el compromiso en la tarea y la responsabilidad con el grupo (Boud y Falchikov, 2006).

Tal y como apunta el estudio de Kember, Leung y Ma (2007), hay que crear un ambiente de aprendizaje que integre tanto el aprendizaje como la evaluación, en y fuera de la clase y tener en cuenta los factores contextuales (sociales, psicológicos y pedagógicos) que influyen en el desarrollo del aprendizaje.

Pero si nos preguntamos ¿qué hace formativa a la evaluación?, comprobamos que en la revisión de los estudios hay coincidencias en señalar que es el *feedback*, el juicio crítico, la participación activa del alumnado y el diálogo sobre lo aprendido (Carless, 2007; Gibbs y Simpson, 2009; Stobart, 2010). Handley y Williams (2011) señalan en las conclusiones de su investigación que para mejorar el *feedback* y lograr un efecto positivo sobre el aprendizaje es esencial facilitar el diálogo entre profesores (tutores) y estudiantes y trabajar en los procesos de interacción. Asimismo, otros autores consideran las dimensiones relacionadas con las características y condiciones de los criterios de evaluación: claridad, transparencia, construcción conjunta, apropiación por parte de los estudiantes (Mutch, 2003; Weaver, 2006). En este sentido, algunos estudios exploran el potencial de las rúbricas para orientar el *feedback* y favorecer la autoevaluación (Jonsson and Svingby, 2007); mientras otros se centran en el tipo de *feedback* que se genera y en los efectos y respuestas que provocan en la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Shute, 2008).

Con este marco teórico intentamos indagar hasta qué punto este modo de concebir la evaluación estaba presente en la concepción y en las prácticas del profesorado universitario que formaba parte de los estudios de casos de nuestro proyecto y cuáles eran las resistencias y las paradojas para poder avanzar en su puesta en práctica.

CONTEXTO DEL ESTUDIO: METODOLOGÍA Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Para favorecer la comprensión de los resultados presentados en este artículo explicamos brevemente el proceso de investigación y los métodos

de recogida de datos. Las preguntas de investigación giraron en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué modelos/sistemas de evaluación predominan en las diferentes ramas de conocimiento?, ¿en qué concepciones se sustentan?, ¿qué competencias se evalúan?, ¿qué condicionamientos externos e internos facilitan u obstaculizan los sistemas de evaluación integrados y alternativos?

La investigación se fundamentó en un estudio de casos múltiple (Stake, 2000; 2006; Yin, 2006). Estos casos estuvieron conformados por grupos de profesores y profesoras de la Universidad de Alcalá que procedían de distintos contextos y áreas de conocimiento, pero que compartían un compromiso activo con la innovación, así como una sensibilidad por la búsqueda y construcción de procedimientos y estrategias alternativas de evaluación.

a) Caso 1: Experto en Docencia Universitaria

Conformado por 23 profesores matriculados en el Experto en Docencia Universitaria (2007/2008): 10 de Ciencias e Ingenierías, 6 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 5 de Ciencias de la Salud y 2 de Humanidades. En cuanto a la categoría docente: 32% profesores ayudantes, 18% profesores titulares de universidad, 27% profesores contratados doctor y colaboradores y el resto, profesorado asociado y personal investigador.

b) Caso 2: Grupos de Innovación Docente

Profesorado de distintas áreas de conocimiento adscritos a grupos de innovación, involucrados en experiencias y proyectos de innovación de sus propias prácticas docentes. En total, se contactó con los 202 profesores de los 26 grupos a los que se les remitió el cuestionario. De ellos, 9 grupos eran de Ciencias Sociales y Jurídicas, 5 de Ciencias, 4 de Ingenierías, 3 de Ciencias de la Salud y 5 de Humanidades. En cuanto a la categoría docente el 50% son Profesores Titulares; el 16% profesores ayudantes doctor; el 8% catedráticos y el resto pertenecen a otras categorías de contratados y asociados.

c) Caso 3: Encuentro de Innovación

Profesorado y alumnado participantes del III Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria dedicado exclusivamente al debate y la reflexión en torno a los nuevos sistemas de evaluación en la enseñanza universitaria. Sesenta participantes, entre profesorado y estudiantes, pertenecientes a las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (24), Ciencias de la Salud (12),

Ciencias (10), Ingenierías (8) y de Humanidades (6), formaron parte de los grupos de discusión.

Los datos: recogida y análisis

Los datos se recogieron a través de diferentes técnicas e instrumentos, como se detalla en la tabla 1. Se utilizó una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas de acuerdo a los objetivos y preguntas de investigación. El propósito de esta diversidad fue facilitar la triangulación de los resultados obtenidos a través del estudio de los distintos casos.

Técnica empleada	Cantidad	Descripción general
<i>Análisis de Documentos (Experto en Docencia Universitaria)</i>	23 programas 23 fichas de autoanálisis	Revisión y análisis de las propuestas de evaluación de los programas y guías docentes. Autoanálisis de concepciones de evaluación, elaborado por el profesorado participante.
<i>Talleres (Experto en Docencia Universitaria)</i>	1 taller (23 profesores)	Presentación de las características de la evaluación formativa. Posibilidades de aplicación de estrategias de evaluación formativa.
<i>Grupos de Discusión (Experto en Docencia Universitaria)</i>	3 grupos (entre 6 y 8 participantes por grupo)	Debate acerca de las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado de distintas ramas de conocimiento en base al autoanálisis realizado por cada uno de los participantes.
<i>Grupos de Discusión (Encuentro de Innovación)</i>	4 grupos (60 seleccionadas entre los 140 participantes)	Ánalisis DAFO de los sistemas de evaluación formativa realizados por profesorado y estudiantes.
<i>Cuestionario</i>	52 cuestionarios	Cuestionario en el que se recogen las concepciones y prácticas del profesorado relacionadas con la evaluación por competencias y las necesidades de formación para implementar sistemas alternativos de evaluación en la universidad.

Tabla 1: Técnicas de recogida de datos

El análisis de los datos en una primera fase se llevó a cabo de manera diferenciada. Posteriormente, se procedió a integrar toda la informa-

ción a través de un proceso de triangulación. El análisis cuantitativo de los datos del cuestionario se realizó a través de las frecuencias de respuesta de acuerdo a las categorías establecidas previamente. El análisis cualitativo se llevó a cabo con el soporte del software ATALAS-ti para facilitar el proceso de codificación y organización de las categorías. El procedimiento de categorización siguió un proceso inductivo y deductivo. En el primer caso, se crearon nuevas categorías emergentes que surgían del «texto» para formar parte del sistema de categorías. El proceso deductivo partió de la utilización de categorías previamente construidas. Una vez completado el análisis, se construyó un mapa conceptual empleando las principales categorías para dar sentido a los datos y contar con un primer modelo explicativo de la interrelación entre categorías. Para el análisis se tuvo en cuenta el muestreo teórico y las comparaciones constantes de modo que se analizaban hasta que se producía una saturación de los datos. También para asegurar la confiabilidad y credibilidad se apeló a la triangulación de fuentes, métodos y datos.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este artículo presentamos sólo la dimensión de las resistencias y paradojas, fruto de la triangulación de los casos antes expuestos, principalmente del análisis e interpretación de esta categoría en los grupos de discusión, las actividades y diarios del profesorado, así como de las respuestas abiertas del cuestionario². En el gráfico 1 se sintetizan las categorías y subcategorías que se desarrollarán en los siguientes apartados.

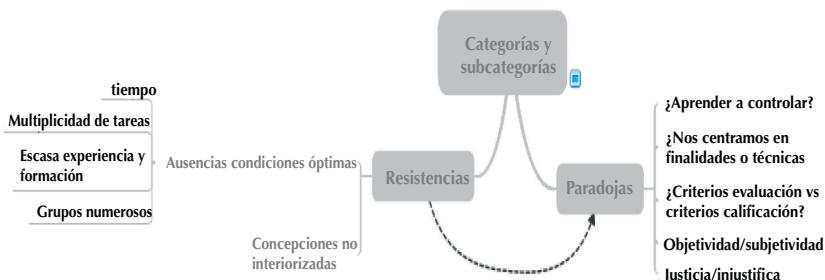


Grafico 1: Categorías de análisis

Resistencias ante la evaluación formativa

Algunas de las resistencias que identificamos se podrían atribuir a las lógicas «resistencias al cambio», mientras que otras están justificadas por lo difícil que resulta innovar los procedimientos de evaluación teniendo en cuenta toda una serie de factores externos que impiden que las condiciones de aplicación sean las óptimas. Igualmente, encontramos resistencias concretas al ampliarse el sentido de la evaluación más allá de los contenidos conceptuales, o al considerar el proceso y diversificarse las estrategias e instrumentos. Muchas veces, surgen al amparo de una noble justificación de «ser pragmáticos y realistas con el sistema universitario actual».

La siguiente cita ejemplifica este sentido de resistencia al cambio, motivado por la inseguridad que dicho cambio genera tanto al profesorado como al alumnado:

Profesora: Yo veo una cierta resistencia. No todos... aparte de que nosotros tenemos que cambiar la actitud, la responsabilidad y que tendremos que colaborar todos... también en muchos alumnos hay una cierta resistencia igual que en nosotros, o sea, lo conocido queda igual, y lo nuevo crea miedo. Hay cierta resistencia porque es nuevo, crea más trabajo y da más inseguridad (GDE)³.

Aunque se plantean asuntos importantes que considerar cuando se lleva a cabo una innovación, se enfatiza la inseguridad que genera y la conciencia de la propia resistencia a la hora de experimentar dicho miedo ante lo desconocido.

Resistencia ante la ausencia de condiciones óptimas

Justificando esa resistencia general al cambio, es frecuente que se argumente no intentar nuevos procedimientos de evaluación aludiendo a la falta de condiciones óptimas para llevarlas a cabo. De acuerdo con el profesorado y alumnado que participó en la investigación, estas condiciones están relacionadas con:

- *El tiempo que demanda una evaluación de naturaleza formativa, tanto para el profesorado como para el alumnado. En el caso del profesorado exige una mayor dedicación para hacer un seguimiento continuo de los procesos de aprendizaje del alumnado: exige mayor dedicación a la tarea docente ya que obliga a ser sistemático y metódico durante el curso (GDI, P7). En el caso del alumnado, la dificultad de comprometerse en un sistema de evaluación formativa se relaciona con la presencia de un currículum sobrecargado que provoca una multiplicidad de actividades de aprendizaje y evalua-*

ción: *en algunos momentos es tal la saturación de trabajos y actividades que coinciden en la misma fecha que por más que quieras no puedes dedicarle el tiempo necesario ni hacerlos con la calidad que se merecen o realmente te gustaría* (GDI, A8).

Esta dificultad se acrecienta aún más debido al carácter comprimido de las asignaturas y a la existencia de asignaturas compartidas por varios profesores en las que, sin una estrecha coordinación, es imposible llevar a cabo una evaluación de proceso: *no hay cultura de coordinación con los otros profesores por lo que no se sabe lo que cada uno exige y puede generar sobrecarga en los alumnos y pérdida de calidad en los trabajos* (GDI, P5).

- *La necesidad de compaginar tareas de docencia e investigación* que, junto al escaso reconocimiento de la tarea docente y al desconocimiento de la docencia en la valoración del profesorado, llevan a que estos se vean ante la encrucijada de tener que distribuir su tiempo u optar entre las tareas de enseñanza y sus actividades de investigación. En consecuencia, la docencia y la iniciativa del profesorado por introducir cualquier tipo de innovación en su práctica queda librada a la «responsabilidad y compromiso» de cada uno.
- *La falta de experiencia y formación en procedimientos de evaluación formativa.* El profesorado no se siente suficientemente preparado para afrontar un nuevo sistema de evaluación. Una profesora expresa: *nos sentimos perdidos, no sabemos cómo evaluar por competencias, no tenemos información sobre procedimientos, existen pocas fuentes bibliográficas, las experiencias son aún incipientes y no tenemos disponibles suficientes resultados* (GDI, P3).
- *Elevado número de alumnos en clases.* Un excesivo número de alumnos suele ser la razón más expresada por el profesorado a la hora de justificar la imposibilidad de aplicar nuevas prácticas de evaluación. La mayoría parece estar de acuerdo en que es necesario realizar otro tipo de evaluación, más individualizada, que valorara el desempeño, que promoviera la comprensión, el desarrollo del pensamiento crítico, etc., en lugar de reducirse a evaluar productos para poner notas. No obstante, dado el elevado número de alumnos, el profesorado considera que «evaluar el producto» y poner notas es lo único que se puede hacer: *una cosa que compartimos, es que nos gustaría evaluar un poquito más cierta capacidad de enfrentarse a cosas nuevas, de resolver casos o problemas pero que no sean del tipo habitual. Problema: que tenemos muchos alumnos en clase y que esta actividad, para que funcione, hay que tutorizarla bien y no estamos acostumbrados a ello* (GDE, P12).

Aunque las condiciones que se describen son importantes y es preciso buscar estrategias para mejorarlas, en vez de generar alternativas que superen los obstáculos aludidos partiendo de la realidad que se vive en el aula, las condiciones se convierten en una excusa razonable para resistir la innovación, para seguir evaluando como siempre se ha hecho.

Lo que hay que hacer o la resistencia ante concepciones no interiorizadas

Un aspecto frecuente que refleja también las resistencias a la hora de aplicar innovaciones en la evaluación son las frases que expresan lo que se hace frente a lo que se tendría o no se tendría que hacer. Esta manera de expresarse con la fórmula «tengo que» evidencia una concepción que todavía no se ha interiorizado, se percibe como algo externo que «hay que hacer» casi como una obligación. En sí, refleja la dicotomía entre las concepciones interiorizadas y aquellas que todavía no se han interiorizado y deberían seguirse. Refleja la tensión entre la realidad y el ideal, un ideal que no se termina de asumir porque, entre otras cosas, existe cierta resistencia para asumirlo, como se refleja en la siguiente cita:

Profesor/a 1: Para nosotros sigue predominando el examen final en nuestra rama de conocimiento, pero creemos que empieza a cobrar un poco más de fuerza, a día de hoy, la evaluación continua, que requiere mucho más tiempo y esfuerzo por parte de los docentes y que depende de la materia y del número de alumnos.

Profesor/a 2: Una cosa es el ideal y otra cosa lo que realmente es. (GDE)

En definitiva, se observa la tensión entre la realidad y el ideal. Sin duda, no basta con asumir nuevas teorías curriculares, sino hay que transferirlas al conocimiento práctico y lograr que se transformen en acción; de lo contrario, en las prácticas cotidianas seguimos manteniendo el *statu quo*.

Muchas de estas resistencias expresan la naturaleza dilemática de los procesos educativos y enfrentan al profesorado a una serie de tensiones y paradojas.

Paradojas

En este estudio, detectamos claramente las paradojas que surgen entre las dos concepciones de evaluación: una, formativa, centrada en la calidad de la experiencia vivida y en el proceso de aprendizaje, y otra, acreditativa, con fuerte peso en la especificación de resultados y niveles de dominio o

estándares de calidad del producto (Taras, 2008). La paradoja que vive con mayor intensidad el profesorado participante de esta investigación es la dificultad de conciliar una evaluación cualitativa con énfasis en el seguimiento y en la calidad del aprendizaje, con una retroalimentación cualitativa como fuente de diálogo e información, y una evaluación cuya función es la calificación, con un fuerte peso en el control, la medición de resultados y los estándares de comparación.

En ese sentido, se amplían las conclusiones que se han obtenido en otras investigaciones sobre las percepciones de profesores universitarios, que muestran que «los profesores no tienen claridad en su comprensión sobre la evaluación formativa, sumativa y la autoevaluación, ni son consistentes cuando establecen las relaciones entre ellas. La gran contradicción existe en la definición de cómo relacionan la evaluación formativa y la sumativa en el proceso de evaluación» (Taras, 2008, p. 188).

Para no correr el riesgo de caer en un reduccionismo simplificador de procesos complejos, es coherente exponer los resultados reflejando estas tensiones y paradojas.

¿Evaluar para aprender o controlar?

Sin duda alguna, no es lo mismo evaluar que examinar (Álvarez Méndez, 2001). Examinar va asociado a realizar un examen, pero este es un recurso, un procedimiento y, como tal, podemos prescindir de él y buscar otros modos o procedimientos. Lo que está claro es que no podemos evaluar si no hay aprendizaje, pues ¿qué estaríamos evaluando? A esto se añade otra cuestión importante para entender esta paradoja: ¿qué entendemos por aprender? Dependerá de cómo concibamos los procesos de enseñanza-aprendizaje para identificar cómo entendemos la evaluación. En lo que hay consenso es en la imposibilidad de disociar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Ahora bien, hemos visto que en el ámbito educativo todo es «evaluable», lo que no significa que sea numéricamente evaluable o cuantificable. Como indica Bain (2007), está comprobado que las recompensas externas producen efectos efímeros y pérdida de interés. Además, si nos acostumbramos a que los estudiantes se interesen solo por la nota, no contribuiremos a un aprendizaje duradero y fomentaremos —como lo denomina Bain— «aprendices estratégicos», entendidos como aquellos estudiantes que desarrollan habilidades para obtener buenas calificaciones pero evitan los desafíos y el desarrollo de una comprensión más profunda; temen cometer errores y descartan buscar otras soluciones o alternativas, lo que reduce su

creatividad. Así lo expresaba un alumno en el Grupo de Discusión: *la evaluación final o tradicional no facilita el aprendizaje, no genera interés, y cuando hay poca motivación e implicación lo que te interesa es aprobar* (GDI A3).

Justamente, las competencias complejas que consideramos que son las que merecen la pena desarrollar en la enseñanza universitaria resultan mucho más difíciles de cuantificar y requieren de otros procedimientos y criterios de evaluación. Criterios que son más divergentes y ambiguos, a la vez que menos sujetos a puntajes fragmentados, y que requieren procesos y juicios holísticos. Ello provoca una tensión en el profesorado cuya concepción sigue perpetuando perspectivas técnicas que no facilitan procesos de evaluación auténtica. Generalmente, su modo de entender la evaluación es como control, y sus actos de evaluación se reducen a la sumatoria de notas y calificaciones que dejan poco margen a la reconstrucción de conocimientos, a la autoevaluación y al fomento de la autonomía por parte del alumnado. La búsqueda de evidencias está regularmente basada en criterios de medición. Cuesta aún asumir que podemos buscar información y evidencias sobre el proceso, los sujetos, lo que aprenden y cómo lo aprenden.

La concepción de evaluación formativa entendida como proceso que forma al alumnado pero también al profesorado, que se convierte en aprendizaje al permitir que se cometan errores y se aprendan de ellos y que se exploren e indaguen posibles alternativas para un desarrollo cognitivo, aún es incipiente. Desde una «lectura crítica (hermenéutica), evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar» (Álvarez Méndez, 2001, p. 59). Pero vemos que esta lectura crítica aún no está instaurada suficientemente en las prácticas educativas que hemos indagado. Muchas de ellas se inclinan hacia el control y responden a otros intereses que no se adecúan a la evaluación formativa.

Las concepciones más empleadas por el profesorado que participó en esta investigación se basan, principalmente, en concebir la evaluación como un proceso dirigido a medir los resultados de los estudiantes. Como vimos, esta medición puede realizarse para cumplir varios propósitos: (1) verificar y controlar qué han aprendido y/o memorizado (y proceder a calificar); (2) retroalimentar y optimizar su proceso de aprendizaje así como comprobar la metodología de enseñanza que se está siguiendo. Sin embargo, encontramos cada vez más la presencia de profesores y profesoras que transitan hacia la evaluación como aprendizaje, tal y como lo plantean Álvarez Méndez (2008), Carless (2007), Gibbs y Simpson (2009) y Taras (2008). Este profesorado va resolviendo muchas paradojas y desafíos planteados por sus creencias y concepciones, que, en muchos casos, están fuertemente arraigadas. En estos casos, la tensión se presenta en el terreno de las prácticas

evaluativas. Esto podemos verlo en la siguiente reflexión de un profesor en el taller de evaluación:

...Hasta ahora la evaluación del trabajo la realizábamos los profesores, pero creo que sería muy importante contar con una evaluación grupal por parte de cada uno de los integrantes de los diferentes grupos para que valoraran cómo ha sido el proceso de aprendizaje del grupo y creo que una metodología muy práctica sería una que ayude a reflexionar sobre cómo se ha desarrollado el proceso, de dónde partían y a dónde han llegado. Esto nos quedaba sin evaluar, y sólo nos fijábamos en el resultado final (trabajo bueno, malo...) pero no cómo y porqué el grupo había llegado a obtener ese resultado (TE, P12).

¿En qué nos centramos: las finalidades de la evaluación o las técnicas de evaluación?

El problema de la evaluación no es un problema de técnicas, sino del porqué y para qué evaluamos. Es en este sentido cuando la evaluación se convierte en un *efecto mariposa* (Gimeno, 2008); no se limita solo a técnicas ni se ocupa del cómo evaluar, sino que va más allá y desencadena una serie de reflexiones y consecuencias prácticas. Pensar en las finalidades nos lleva a replantearnos el para qué evaluamos y qué funciones cumple en mi enseñanza. Y es aquí donde comienzan a replantearse algunas funciones, lo que provoca que se interfieran en las otras y desencadena una reflexión más profunda y global.

En el profesorado participante de la investigación, se ha detectado una gran preocupación por los instrumentos, por ejemplo, el profesorado dedica mucha atención a la planificación del examen, a la búsqueda de sofisticados modos de puntuar o a la utilización de sistemas de calificaciones basados en ecuaciones, combinaciones matemáticas o parámetros excluyentes. En general, el debate o la preocupación por innovar en la evaluación comienzan por los procedimientos y el refugio en que estas técnicas puedan brindar seguridad, objetividad y rigor. No obstante, poco a poco se comprende que lo esencial es tener claros los propósitos y finalidades, el para qué evalúo. Cuando el profesorado asume este punto de partida, comienza a comprender la importancia de pensar sobre qué, para qué, por qué evaluar y con posterioridad puede diseñar los procedimientos adecuados para ello. En este sentido, apreciamos que, es en este momento, cuando se integran las diversas dimensiones y contenidos a evaluar en un mismo procedimiento, se desarrolla una visión más holística del proceso y se supera la fragmentación de múltiples tareas.

Stobart (2010) refuerza estas ideas cuando indica que lo fundamental es insistir en el aprendizaje fundado en principios. En este contexto, la adecuación a la finalidad se comprobaría examinando si la evaluación aborda no solo los contenidos sino las finalidades de la asignatura. Por ello, la consecuencia lógica de este modo de analizar la coherencia entre finalidades, principios y propuestas de evaluación es que necesitamos un amplio repertorio de estrategias de evaluación, y aquí es donde en nuestro estudio hemos detectado una gran debilidad en las prácticas de evaluación del profesorado. En los resultados del cuestionario, se detectó que en las ramas de ciencias, ciencias de la salud y arquitectura e ingeniería se suelen utilizar con mayor frecuencia los exámenes (tipo test o a desarrollar), ejercicios de prácticas de laboratorios o cuadernos de prácticas; mientras que en las ciencias sociales se comparten con otras estrategias como trabajos individuales o grupales y presentaciones de los estudiantes en clase. Sin embargo, en todas las ramas de conocimiento se otorga un mayor peso o distribución en los criterios de calificación a los resultados de los exámenes, siendo en algunos casos prácticamente simbólica la valoración del conocimiento a través de otras estrategias que manifiestan utilizar y considerar en sus prácticas evaluativas.

Criterios de evaluación versus criterios de calificación

Otra tensión muy común es la que se da entre los criterios de calificación y los criterios de evaluación. En la mayoría de los casos hemos apreciado cómo estos se intercambian muy fácilmente; tanto es así que bajo el epígrafe *criterios de evaluación* se listan los criterios de calificación, especificando generalmente los porcentajes de calificación para cada una de las dimensiones o para los instrumentos de evaluación. En diversas ocasiones, no se especifican criterios sino procedimientos o instrumentos de evaluación con un peso determinado en la calificación (por ejemplo el 50% para el examen final, el 20% para el trabajo y así sucesivamente). Es interesante detectar que los criterios de evaluación no forman parte del saber práctico del profesorado y que les resulta una dimensión que no tienen incorporada a su práctica docente. Cuando se refieren a las competencias que podrían ser la base para los criterios de evaluación, estos no se especifican en coherencia con las competencias propuestas. Un profesor lo expresa como un gran dilema de su práctica: «*La mayor dificultad la tengo a la hora de definir los criterios de evaluación de forma coherente con los objetivos de la materia, con el diseño de las tareas que me permitan evaluar esos criterios y con su expresión en criterios de calificación coherente con los mismos*» (ACE, P1)

Hemos comprobado que existe una gran dificultad para evaluar competencias de distinta naturaleza. El peso mayor en los criterios lo tienen las competencias relacionadas con la adquisición de conocimientos, la asi-

milación de los mismos y la aplicación, aunque esta suele restringirse a la resolución de problemas en contextos más reproductivos que creativos. En algunos casos, se ha detectado que se infravaloran competencias a las que se ha dedicado atención, tiempo y trabajo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este salto tiene que ver con la ambigüedad y la incertidumbre que producen las competencias y actividades complejas, flexibles y abiertas.

¿Hacer frente a las inseguridades: objetividad/subjetividad, justicia-injusticia?

La evaluación formativa desborda al profesorado no solo por falta de preparación, formación o referentes experienciales sino por las concepciones y creencias predominantes sobre la evaluación, en definitiva, sobre cómo conciben el conocimiento. El profesorado, a través de sus intervenciones en los diferentes casos, ha dejado claro que ha sido formado y socializado en la búsqueda de objetividad, en la comprobación de saberes y en la evaluación como calificación. Esto mismo lo destaca Martín al mencionar el resultado de algunas investigaciones que revelan los supuestos más arraigados en las concepciones del profesorado sobre el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación: «....los docentes seguimos interpretando en muchos ocasiones el aprendizaje como una apropiación directa de la realidad, una copia del objeto de conocimiento... bajo el principio de certeza: el ser humano puede acceder a la verdad y los estudiantes adquirir el conocimiento correcto» (2009, p. 203). Por tanto, la concepción de evaluación coherente con estas premisas es entenderla como un medio objetivo para comprobar esa apropiación del conocimiento, lo que el estudiante ha adquirido.

Las formas de entender la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, implica asumir otra concepción de conocimiento y aprendizaje, caso contrario se genera una fuerte resistencia ante la pérdida de control y ante el miedo a no ser estrictamente objetivos. Mucho más ante la posibilidad de compartir la responsabilidad de la evaluación con el alumnado.

Como indica Shaw en el fondo subyacen controversias profundas, sospechas, miedos, inseguridades que se asientan profundamente en la búsqueda de mediciones, de la norma, de la selección y clasificación: «Es una orientación hacia resultados tangibles de la práctica que lleva incluso a convertir lo cualitativo en cuantitativo para dar mayor rigor y objetividad» (2003, p. 21). Así lo expresan los propios profesores:

Mi principal inquietud en el momento de la evaluación es que esta sea justa y en este sentido me preocupan, de manera particular, tanto la idoneidad del método de evaluación y su consonancia efectiva con los

objetivos que persigue la asignatura, como el buen uso que yo mismo sepa hacer de él, en lo que concierne, por ejemplo, al diseño de las pruebas de evaluación, a su nivel de exigencia y una calificación objetiva y equitativa (ACE).

...ser «justo» a la hora de calificar a nuestros alumnos supongo que es una preocupación generalizada. Lo de la ecuanimidad creo que lo he abandonado por imposible... me resulta difícil, si no imposible, ser ecuánime (ACE).

Esto trae también aparejado la pérdida de los factores situacionales que se asocian con subjetividad y la búsqueda del respaldo de evaluaciones estandarizadas. Como advierte Stobart «se corre el riesgo de interpretar lo estandarizado como justo (o sea igual para todos) sin investigar si lo que se evalúa es o no injusto para algunas de las personas que se someten a la prueba» (2010, p. 206).

También hemos comprobado cómo se produce la asociación de algunos conceptos e ideas. Entre las más arraigadas cabe citar la asociación de subjetividad con arbitrariedad y la de objetividad con justicia o equidad. Recordemos que una creencia generalizada que suele apoyar los procedimientos tradicionales de evaluación es considerar los procedimientos subjetivos como arbitrarios y, por extensión, injustos. Pero lo cierto es que en algunos grupos de discusión el profesorado ha llegado a comprender que, como afirma Álvarez Méndez (2008), se puede ser «objetivamente injusto». En muchos casos se ha puesto de relieve el temor del profesorado a no ser objetivos, por tanto, a no ser justos.

CONCLUSIÓN: ¿QUÉ RIESGOS AFRONTAR?

Uno de los grandes retos para asumir una práctica evaluadora como actividad crítica de aprendizaje es hacer frente a la inseguridad que pone de manifiesto el profesorado para asumir propuestas evaluativas más complejas, menos conocidas y poco experimentadas por ellos mismos. En esta investigación se ha detectado que no hay formación previa en métodos y procedimientos más divergentes y abiertos, lo que genera incertidumbre en el profesorado. Principalmente, la mayor inseguridad es dejar el escudo de la objetividad que brindan las pruebas con respuestas convergentes y asumir que el conocimiento es complejo, inestable, dependiente del contexto de aplicación y que, además, puede resultar de una nueva situación o provocar la creación de nuevos conocimientos. El profesorado ha manifestado que se siente más seguro al refugiarse y sentirse respaldado por normas, prácticas habituales y costumbres, ya que sienten que las innovaciones en el terreno

de la evaluación generan resistencias no solo porque es nuevo, sino porque no tienen experiencias o referentes en lo que apoyarse. Hemos visto que en diversas ocasiones las resistencias se originan por una falta de información y comprensión de los procesos de cambio. Al no aparecer con claridad las concepciones epistemológicas que suponen un cambio en la naturaleza, producción y distribución del conocimiento, al no contar con referentes que se puedan debatir, contrastar, adaptar o aprender, ni orientaciones y condiciones que faciliten estos procesos se genera más resistencia entre el profesorado, que no comparte los principios de la evaluación formativa.

En nuestra investigación hemos comprobado que existe un condicionante Institucional, a nivel macro, como señalan Dysthe y Engelsen (2011); nos referimos a las reglamentaciones internas (normativas de evaluación) y externas (por ejemplo, reales decretos, el estatuto del estudiante). En el caso de nuestra universidad, la nueva normativa es muy general y deja autonomía a los centros y al profesorado, establece finalidades y apoya procesos de evaluación continua y formativa. Pero cada uno la lee o la interpreta desde sus propios marcos referenciales y se afana en encontrar el modo legitimado para evaluar, así como un respaldo y seguridad ante cualquier conflicto que pudiera surgir. La evaluación formativa permanece, en gran medida, en un terreno que despierta sospecha de «subjetividad» y este es un gran desafío para el profesorado que la pone en práctica. «El individualismo, la orientación de la evaluación en relación a la norma es todavía ampliamente dominante. A pesar de ello hay algún cambio, y este no opera a través de la política sino a través de la experiencia vivida por el profesorado y el alumnado» (Boud y Falchikov, 2006, p. 411).

Es importante, por lo tanto, actuar no solo en el plano de la política curricular, organizativa y estructural, sino también en proporcionar experiencias vividas en nuevas formas de evaluar para ir logrando cambios en la esfera más profunda. Una vía que hemos encontrado es mediante el fomento de acciones formativas y apoyo a la innovación en el campo evaluativo. Acciones basadas en el aprendizaje experiencial, a través de las cuáles podemos acceder a las creencias (teorías implícitas), y al conocimiento explícito del profesorado para contribuir mediante teorías alternativas, psicopedagógicas e interdisciplinares a reflexionar sobre su práctica, reinterpretarla y lograr la reconstrucción de ese conocimiento práctico. Este aprendizaje relevante de nuestro profesorado es esencial si aspiramos a una transformación real de las prácticas evaluativas que contribuya a una mejora en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Notas

- ¹ Este proyecto ha sido llevado a cabo por el Grupo de Investigación FIT (Formar, Indagar, Transformar) de la Universidad de Alcalá y financiado en el marco de la convocatoria de Ayudas a la Creación y Consolidación de Grupos de Investigación (CCG07/UAH/HUM-2075) de la Comunidad de Madrid y la Universidad de Alcalá.
- ² El cuestionario tenía 26 preguntas, de las cuales cuatro eran abiertas. Se estructuró en los siguientes bloques: concepción sobre competencias, prácticas de evaluación por competencias, concepción de evaluación, prácticas de evaluación, implementación de nuevos sistemas de evaluación, dificultades para implementar una evaluación alternativa y necesidades formativas. En este artículo, solo se hace referencia a los resultados de las preguntas abiertas de los tres últimos bloques y que se incluyen en las categorías que aparecen en el gráfico 1 de resistencias y paradojas.
- ³ Códigos: GDE = Grupo de Discusión – Experto Docencia Universitaria. GDI, P = Grupo de Discusión Encuentro Innovación – Profesor (a). GDI, A = Grupo de Discusión Encuentro Innovación – Alumno(a). TE = Taller Experto Docencia Universitaria. ACE = Autodiagnóstico concepciones de evaluación. PA = Programa de la asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Madrid: Morata.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B. y William, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399 -413.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Carless, D. et al (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Dysthe, O. y Engelsen, K. S. (2011). Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 63 -79.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Handley, K. y Williams, L. (2011). From copying to learning: using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95-108.
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Kember, D; Leung, D. y Ma, R. (2007). Characterizing learning environments capable of nurturing generic capabilities in Higher Education. *Research in Higher Education*, 48(5) 609-632.
- Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educacional*, 45, 25-44.
- Margalef, L. (2009). Aprender a evaluar: transformar nuestras prácticas universitarias. En M. Castelló (ed) *La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e Innovación*. (pp. 87-115). Barcelona: Edebé.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. Pozo y M. P. Pérez (coords) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp. 199-215). Madrid: Morata.

- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (ed) *La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e Innovación*. (pp. 15-32). Barcelona: Edebé.
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 24-28.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Stake, R. (2000). Cases Studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) *Handbook Qualitative Research*. (pp. 435-454). London: Stage.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Taras, M. (2008). Formative and summative assessment: Perceptions and Realities. *Active Learning in Higher Educations*, 9(2), 172-192.
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Yin, R.K. (2006). Case study methods. En J.L. Green, G. Camilli y P.B. Elmore (Eds.) *Handbook of complementary methods in education research*. (pp. 111-122). Washington, D.C: American Educational Research Association.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Leonor Margalef García, Doctora en Ciencias de la Educación, es profesora titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá. Es Vicerrectora de Calidad e Innovación Docente y ha estado a cargo de la Formación del Profesorado Universitario. Es coordinadora del Grupo de Investigación: Formar, Indagar, Transformar. Sus líneas de investigación están centradas en los procesos de innovación curricular en Educación Superior, la formación y el desarrollo profesional del profesorado y la evaluación en la enseñanza universitaria.

Dirección postal de la autora: Facultad de Educación
Aulario María Díaz de Guzmán
C/. San Cirilo s/n
Alcalá de Henares - 28071 - Madrid
E-mail: Leonor.margalef@uah.es

Fecha Recepción del Artículo: 16. Febrero. 2012

Fecha Modificación del Artículo: 14. Abril. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 15. Abril. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL PROCESO DE BOLONIA: APOYOS Y SERVICIOS PARA GRUPOS DE ESTUDIANTES POCO REPRESENTADOS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

(SOCIAL DIMENSION OF THE BOLOGNA PROCESS: SUPPORT AND SERVICES FOR UNDER-REPRESENTED GROUPS IN SPANISH UNIVERSITIES)

Inmaculada Egido Gálvez y M.^a José Fernández Díaz
Universidad Complutense de Madrid

Arturo Galán
Universidad Nacional de Educación a Distancia

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11479

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Egido Gálvez, I.; Fernández Díaz, M. J. y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17 (2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479

Egido Gálvez, I.; Fernández Díaz, M. J. y Galán, A. (2014). Social dimension of the Bologna Process: Support and services for under-represented groups in Spanish universities. *Educación XXI*, 17 (2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479

RESUMEN

La dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una de las facetas menos conocidas del proceso de Bolonia, a pesar de que constituye un elemento clave para el logro de la igualdad de oportunidades en la enseñanza superior. En concreto, dicha dimensión implica la necesidad de que todos los colectivos de estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales o sociales, tengan la oportunidad de acceder a la universidad y terminar con éxito sus estudios. En este artículo, tras un breve repaso al concepto de dimensión social, se revisa la situación de las universidades españolas en relación a tres colectivos con escasa presencia en la enseñanza universitaria: adultos, inmigrantes y personas con discapacidad. La conclusión general del trabajo es que resulta necesario seguir ampliando los apoyos para estos estudiantes, intensificando el esfuerzo realizado a este respecto en los pasados años.

PALABRAS CLAVE

Educación universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, Servicios de apoyo a estudiantes, España.

ABSTRACT

The social dimension of EHEA (European Higher Education Area) is one of the less known aspects of the Bologna Process, although it is a key element for equality of opportunities in the higher education level. This dimension implies that all students, irrespective of their personal or social circumstances, have the same opportunity to access and successfully finish their studies. This article, after a brief analysis of the social dimension concept, reviews the situation of Spanish universities for three under-represented groups: adults, immigrants and people with disabilities. The main conclusion is that it is necessary to continue increasing support for these students, increasing the efforts made in this respect in recent years.

KEYWORDS

Higher Education, European Higher Education Area, Student, Academic Support Services, Spain

INTRODUCCIÓN

Hace ya más de una década que comenzó el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicho proceso se ha materializado en los países participantes en la implantación de un conjunto de reformas dirigidas a incrementar la movilidad de estudiantes y profesores y a facilitar el reconocimiento de los períodos de estudio y de las titulaciones universitarias. Sin embargo, aunque esas líneas de convergencia sean las más conocidas, lo cierto es que el EEES responde también a otras finalidades de más amplio alcance, como contribuir a la creación de un sistema de enseñanza superior del que todas las personas puedan tomar parte en condiciones de igualdad (European Commission, 2001 y 2005; EUA, 2005).

En línea con esta finalidad, uno de los retos a los que se enfrenta el EEES en la actualidad es el de hacer la enseñanza superior igualmente accesible para el conjunto de los ciudadanos, creando las condiciones necesarias para que todos puedan completar sus estudios sin encontrar obstáculos relacionados con su bagaje social, personal o económico. Este reto, que constituye la *dimensión social* del proceso de Bolonia, implica que las universidades deben abrirse a públicos nuevos y más amplios que en el pasado (BFUG, 2007). Se requiere, por tanto, la creación de un sistema capaz de acoger a todo tipo de estudiantes, especialmente a aquellos que, por diversas razones, tienen más dificultades para culminar con éxito los estudios universitarios.

En este artículo, tras realizar un breve repaso a la idea de la dimensión social del proceso de Bolonia y a su evolución a lo largo de los pasados años, se profundiza en los servicios y apoyos disponibles en las universidades españolas para tres de los colectivos de estudiantes que encuentran mayores obstáculos para cursar estudios universitarios. En concreto, los colectivos que se analizan son los estudiantes con discapacidad, los adultos y los inmigrantes. Aunque, sin duda, con esta revisión únicamente se esboza una primera aproximación a este tema, que requiere la realización de estudios que lo aborden con mayor exhaustividad, el trabajo permite obtener una visión general sobre el estado actual de nuestras universidades en relación con los servicios dirigidos a algunos de los estudiantes que presentan mayores dificultades y, por ende, en relación a la dimensión social del proceso de Bolonia.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA Y LA «DIMENSIÓN SOCIAL» DEL PROCESO DE BOLONIA

En los primeros pasos de la construcción del EEES el principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza universitaria fue objeto de una escasa atención, al menos por lo que se refiere a su plasmación explícita en los documentos de carácter oficial. Así, tanto la Declaración de la Sorbona (1998) como la de Bolonia (1999) omitieron esta idea, centrándose en las reformas relacionadas con la estructura de las titulaciones, el reconocimiento de estudios, la movilidad o la competitividad del área europea de educación superior. No obstante, poco tiempo después, en la Conferencia de Praga celebrada en el año 2001, los ministros de los países participantes en el EEES hicieron referencia, a instancias de los estudiantes, a la *dimensión social* del proceso de Bolonia (Eurostat-Eurostudent, 2009). Aunque en esa Conferencia la dimensión social se trató como un aspecto vinculado casi exclusivamente a las posibilidades de movilidad de los estudiantes, lo cierto es que ya en ese momento se planteó que una de las principales metas del proceso de convergencia era la de crear un sistema de enseñanza superior basado en el principio de aprendizaje permanente, del que todas las personas, sin otros condicionantes que los derivados de sus propias capacidades, tuvieran la posibilidad de formar parte (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2001).

En la siguiente reunión de seguimiento del proceso de Bolonia, que tuvo lugar en Berlín en el año 2003, hubo ya una alusión más precisa a esta temática, puesto que en ella los ministros plantearon la importancia de buscar un equilibrio entre el incremento de la competitividad del EEES y la necesidad de mejorar sus características sociales. La Declaración resultante de esta conferencia manifiesta así el compromiso explícito de los

participantes con la idea de hacer que la educación superior sea igualmente accesible para todos, en función de sus capacidades, utilizando los medios necesarios al efecto. Destaca también la importancia de que los estudiantes cuenten con condiciones adecuadas para estudiar y para vivir, de manera que puedan terminar sus estudios en un plazo apropiado, sin encontrar trabas en su entorno (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2003).

Avanzando en esa dirección, la Conferencia de Ministros de Bergen (2005) estableció formalmente que la dimensión social del Proceso de Bolonia forma parte del EEES. De hecho, en el Comunicado de esta Conferencia se dedicó un epígrafe completo a la dimensión social como un aspecto crucial para el éxito del proceso de Bolonia. En palabras de los ministros:

«La dimensión social del Proceso de Bolonia es parte integrante del EEES y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES. [...] La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.» (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2005, p. 4).

Las Conferencias de Ministros posteriores, que tuvieron lugar en Londres (2007), Lovaina (2009) y Bucarest (2012), reiteraron el compromiso con la dimensión social del proceso de convergencia. Así, en Londres se destacó el papel esencial que la enseñanza superior debe jugar en la promoción de la cohesión social, para lo que resulta necesario facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles y ampliar la participación (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2007). En Lovaina el acceso equitativo a la Universidad volvió a señalarse como uno de los retos del proceso de convergencia, indicando textualmente que:

«El alumnado de educación superior debe reflejar la diversidad de poblaciones de Europa. Por tanto, [...] el acceso a la educación superior debe ampliarse fomentando el potencial de los alumnos de grupos infrarrepresentados y proporcionándoles las condiciones adecuadas para que puedan terminar sus estudios.» (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2009, p. 9).

Finalmente, la Conferencia de Bucarest puso el énfasis en la necesidad de que todos los países adopten medidas destinadas a ampliar el acceso a una educación superior de calidad, reforzando las estrategias acordadas

en Londres e incluyendo entre ellas el reconocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2012).

Pero no solo las Conferencias de los Ministros han tratado la dimensión social del EEES, sino que tanto las instituciones universitarias que forman parte de la Asociación de la Universidad Europea (EUA: *European University Association*) como los sindicatos de estudiantes, representados por medio de la Unión de Estudiantes Europeos (ESU: *European Students' Union*), han impulsado esta idea, reivindicando la necesidad de desarrollar políticas para ampliar las oportunidades de acceso y apoyo a todos los grupos de estudiantes, así como la importancia de fomentar la investigación en esta materia, con el fin de evitar la discriminación en los sistemas de educación superior (EUA, 2005; ESIB, 2003 y 2007; ESU, 2012).

Recopilando lo anterior, puede afirmarse que la dimensión social es una parte esencial del proceso de convergencia universitaria europeo. Si bien podría argumentarse que los documentos mencionados son primordialmente una exposición de intenciones, circunscritas al plano de las declaraciones, lo cierto es que existe un mecanismo de seguimiento destinado a controlar los progresos de los países participantes en este terreno. Así, el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (BFUG) cuenta con un equipo de trabajo dedicado a *Dimensión Social y Movilidad*. Dicho grupo ha tenido, entre otras funciones, un papel muy importante en la construcción del propio concepto de «dimensión social» y está centrado en estos momentos en la recopilación de datos comparables sobre la situación social y económica de los estudiantes en los países integrantes del EEES (Eurydice, 2011).

En relación al concepto de dimensión social, el Grupo de Seguimiento ha adoptado un enfoque amplio, que permite dar cabida a la diversidad entre los países participantes (BFUG, 2007). De este modo, bajo el epígrafe de dimensión social se incluyen todas las acciones encaminadas a la meta de alcanzar la igualdad de oportunidades en términos de acceso, participación y éxito en los estudios para toda la población. En concreto, el Consejo de la Unión Europea define la dimensión social como:

«*La igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, así como la equidad en el tratamiento, incluyendo servicios adaptados a las necesidades individuales*» (Council of European Union, 2010, p. 2).

Por lo que se refiere a su seguimiento, existe una voluntad decidida de avanzar en su logro, de manera que todos los países han emprendido un Plan de Acción en relación con la dimensión social (BFUG, 2007; Eurostat-

Eurostudent, 2009). El primer paso de ese Plan es identificar los grupos de población que se encuentran poco representados en la enseñanza superior y, de acuerdo con las conclusiones de la Conferencia de Lovaina, elaborar los indicadores destinados al seguimiento de los progresos relacionados con esta dimensión. Entre los estudiantes que tienen mayores dificultades para tomar parte en la enseñanza universitaria se incluyen todos aquellos que por sus particulares circunstancias individuales, sociales o familiares tienen una representación menor entre el alumnado universitario que el resto de los grupos. Se trata de las personas con algún tipo de discapacidad, de quienes proceden de los estratos socioeconómicos más bajos, de los inmigrantes, de las personas con cargas familiares, de quienes trabajan y de otros colectivos que tradicionalmente no han formado parte del alumnado «convencional» de las universidades (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, 2007).

MÉTODO

Unidad de análisis

En el presente estudio, se han utilizado los documentos relacionados con la dimensión social del EEEES. Para ello, se han revisado los documentos emanados por las conferencias de ministros, por la Comisión Europea, los grupos profesionales, asociaciones y sindicatos de estudiantes de nivel europeo relacionados con grupos de estudiantes con dificultades de acceso a la Educación Superior y, finalmente, documentos legislativos a nivel nacional con influencia en este ámbito de estudio.

Además, se ha realizado una revisión explícita de los proyectos de investigación financiados que han abordado esta temática en los últimos años, con el fin de reflejar la evolución de los problemas objeto de estudio y los avances logrados.

Diseño y procedimiento

El presente trabajo se clasifica como estudio descriptivo mediante análisis de documentos (Montero y León, 2007) y se ha redactado según las normas establecidas por Ramos-Álvarez, Moreno-Fernández, Valdés-Conroy y Catena (2008).

Después de una minuciosa búsqueda de bibliografía al respecto, los autores del presente trabajo han realizado un análisis exhaustivo del contenido de las páginas Web de las universidades españolas. Con el fin de

sistematizar la recogida de información y garantizar en la medida de lo posible la objetividad del análisis, se diseñó un instrumento de recogida de datos adaptado al objetivo concreto de este estudio. Dicho instrumento fue elaborado siguiendo los principios generales de la metodología de análisis de contenido como procedimiento destinado a estudiar de manera rigurosa los contenidos de las comunicaciones (McMillan y Schumacher, 2005), si bien en este caso concreto el análisis se centró básicamente en rasgos de carácter cualitativo, como la presencia o ausencia de los servicios de apoyo en la información aportada por las páginas Web. El punto de partida para la elaboración del instrumento fue precisar las categorías de análisis de los apoyos que pueden ofrecer las Universidades a través de los servicios correspondientes en cada caso. En este sentido, se consideró como primer elemento de categorización los tres grupos de alumnos con distintos tipos de necesidades: estudiantes inmigrantes, adultos y con discapacidad. Tras la definición precisa de estos tipos, se concretaron tres momentos dentro de cada una de las categorías anteriores de análisis, que responden a tres períodos diferentes de la trayectoria educativa de los estudiantes en la Universidad: acceso a los estudios, desarrollo de la carrera e inserción laboral.

La definición de estos tres momentos en la trayectoria universitaria de los colectivos estudiados parte del concepto clásico de igualdad de oportunidades educativas (Delors, 1996) y es la que contempla la Red Europea de expertos sobre Planificación de políticas para implementar la educación inclusiva (*Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education, MIPLE*). Dicha Red recomienda precisamente esa estructura con el fin de crear un marco común para la recogida de datos sobre la educación inclusiva tanto a nivel nacional como internacional (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). En ella se considera la triple acepción del concepto de educación inclusiva: escolarización (acceso a la educación y a las instituciones escolares), participación (calidad de las experiencias de aprendizaje) y logros (resultados).

Una vez definidas estas categorías generales, se especificaron los tipos de apoyo concretos que fueron utilizados como unidades de análisis. Así, en relación con el acceso a los estudios se contempla la existencia de servicios de información y apoyo para el ingreso en la universidad y las ayudas económicas para la matrícula. En relación con el desarrollo de la carrera se examina el conjunto de posibles ayudas formativas-académicas (servicios de orientación y apoyo académico), extra-académicas (actividades artísticas, culturales o deportivas) y apoyos económicos para el desarrollo de la carrera (alojamiento, transporte, manutención o ayudas a la movilidad). Por último, en relación con la inserción laboral se consideran los apoyos para la transición a la vida activa y las posibilidades de formación permanente.

RESULTADOS

Se presentan los resultados agrupados en dos grandes apartados. Por una parte, la situación de los grupos de estudiantes que pueden encontrarse en desventaja frente a los estudiantes considerados *normales* o estudiantes prototipo. En un segundo epígrafe se estudia la respuesta dada a aquellos estudiantes a través de distintos programas y servicios de apoyo específicos ofrecidos por las instituciones.

Los grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas

Como se ha mencionado, un primer paso a la hora de profundizar en la dimensión social del sistema universitario es identificar a los colectivos de estudiantes con escasa representación en la educación superior, o, lo que es igual, a aquellos grupos que pueden encontrarse en situación de desventaja respecto a los demás, puesto que dicha identificación constituye un requisito previo necesario para poder diseñar los servicios y apoyos específicos destinados a estos estudiantes.

A este respecto, la bibliografía publicada en España permite constatar un importante progreso desde la incorporación de nuestro país al proceso de Bolonia hasta este momento. Así, una revisión de la información disponible sobre las características de los estudiantes universitarios y sobre la representación de los diferentes colectivos en la enseñanza superior desde el comienzo de la década de los 2000 hasta la actualidad pone de manifiesto cómo ésta se ha ampliado de manera notable.

Concretamente, en el inicio de la década de los 2000, los datos sobre los estudiantes universitarios en España procedían casi exclusivamente del Ministerio de Educación, que a través de diversos Informes sobre el Sistema Educativo Español¹ y de las Estadísticas de Estudiantes Universitarios² proporcionaba algunas referencias sobre esta cuestión. También el Instituto Nacional de Estadística (INE) publicaba anualmente las Estadísticas sobre la Enseñanza Universitaria en España, en las que se incluían informaciones sobre los estudiantes del nivel superior. Estas fuentes, sin embargo, ofrecían mayoritariamente datos de carácter global, por lo que existía una carencia de estudios que abordaran específicamente las desigualdades de participación en la enseñanza universitaria.

Esta escasez de datos empezó a solventarse al incorporarse España al proyecto *Eurostudent*, destinado a observar con detalle las características socioeconómicas de los estudiantes universitarios, de acuerdo con indicado-

res comparables entre países. En concreto, España se incorporó a este proyecto en el año 2005 y ha participado en dos ediciones sucesivas del mismo, lo que ha permitido disponer no sólo de indicadores estadísticos sobre las condiciones de vida y las características de los universitarios españoles, sino también de un buen número de análisis al respecto (Ariño y Llopis, 2011a; Fernández Fernández, 2008; Ruesga 2006 y 2008; Ruesga y Heredero, 2008). Junto a estos estudios, otros informes, realizados desde organizaciones de carácter público y privado, han enriquecido en gran medida la información disponible sobre las tipologías de estudiantes en nuestro sistema de educación superior. Así, los trabajos realizados por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (Hernández Armenteros, 2002, 2004, 2006 y 2008; Michavila, 2012) y las Encuestas sobre los estudiantes universitarios españoles realizadas por la Fundación BBVA (Fundación BBVA, 2003, 2005, 2006 y 2010) aportan también valiosas informaciones sobre este tema.

Los estudios citados, que abordan el conjunto de la población estudiantil, han venido a completarse con otros dedicados específicamente a algunos colectivos concretos. Así, en relación con la presencia y situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades el progreso también ha sido enorme (entre otros, Alcedo *et al.*, 2007; Forteza y Ortego, 2003; CERMI, 2004; González-Badía y Molina, 2006; Real Patronato sobre Discapacidad, 2007). En el caso de los estudiantes inmigrantes, aunque el número de estudios no ha sido tan amplio, también contamos en este momento con una información relativamente completa (Cachón, 2003; INJUVE, 2008; Lebrero y Quicios, 2010; Pena y Galindo, 2005).

En la actualidad España cuenta ya con un *Observatorio de la vida y participación de los estudiantes* similar a los que pueden encontrarse en otros países europeos. Este Observatorio presentó en el año 2011 la Encuesta sobre *Condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España* (Ariño y Llopis, 2011b) en la que participaron más de 45.000 estudiantes y en la que se recogen con detalle informaciones sobre los perfiles de los estudiantes, así como sobre sus condiciones académicas y sociales. Existe también el *Observatorio Universidad y Discapacidad*, promovido por la fundación ONCE y la Universidad Politécnica de Cataluña, con el fin de elaborar estudios sobre la situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas.

El progreso experimentado en la recopilación de datos durante estos últimos años permite disponer actualmente de un conjunto de informaciones relativamente amplias para detectar la posible existencia de grupos o colectivos de estudiantes poco representados en nuestra enseñanza superior, en línea con la definición de la dimensión social del proceso de Bolonia comentada anteriormente. En concreto, una síntesis de los indicadores que

figuran en los estudios citados permite afirmar que España ha avanzado en los últimos años hacia la construcción de una educación superior más equitativa, especialmente en lo que se refiere al acceso de los distintos sectores sociales a la universidad, aunque todavía pueden encontrarse diferencias importantes en las tasas de participación en la enseñanza universitaria en función del nivel cultural de las familias (Ariño y Llopis, 2011a; Orr, Gwosc y Netz, 2011). Estos estudios indican también que, en comparación con otros países, en España siguen siendo relativamente pocos los estudiantes de edades medias o maduras, por lo que se considera necesario que nuestras universidades ofrezcan vías alternativas para aquellas personas que, por la razón que fuere, han tenido que interrumpir sus estudios o no pudieron acceder a ellos antes de los 25 años (Ariño y Llopis, 2011b).

Además de lo anterior, ciertas variables parecen interferir todavía de manera negativa en el acceso a la enseñanza universitaria. Así, entre otros grupos, siguen siendo pocos los inmigrantes tanto de primera como de segunda generación que acceden a la universidad, ya que estos solo representan el 2,3% de la población estudiantil, cuando su presencia en el conjunto de la sociedad es superior al 11% (Secretaría General de Universidades, 2011). De igual modo, y pesar de los avances de los últimos años, se constata que los estudiantes con discapacidad solo representan el 0,5% del alumnado universitario, cuando el porcentaje de jóvenes con discapacidad se encuentra entre el 2% y el 2,5% en la sociedad (Real Patronato sobre Discapacidad, 2007).

Programas y servicios de apoyo a colectivos de estudiantes en situación de desventaja en las Universidades españolas

Una vez identificados los grupos menos representados en las universidades españolas, una cuestión central a la dimensión social de la enseñanza superior es la existencia de apoyos específicos para dichos colectivos, con el fin de proporcionarles las condiciones adecuadas para que puedan cursar con éxito sus estudios. Por tanto, resulta pertinente plantearse qué tipo de medidas existen en las universidades españolas para que los estudiantes con más dificultades se integren en ellas, así como hasta qué punto dichas medidas pueden considerarse generalizadas y cumplen adecuadamente con sus objetivos. Para realizar una aproximación a esta cuestión en este trabajo se ha seguido una doble metodología. En primer lugar, se ha realizado una búsqueda de los programas y servicios ofertados a estos estudiantes en las páginas Web de las universidades españolas. En segundo lugar, se ha llevado a cabo la revisión de un conjunto de investigaciones realizadas sobre esta temática, para profundizar en mayor medida en el funcionamiento de dichos servicios. Por supuesto, esta doble vía aporta sólo una primera aproxima-

ción al conocimiento de las medidas existentes en las universidades españolas para los estudiantes con escasa representación, aproximación que debe completarse con investigaciones adicionales orientadas a profundizar en esta cuestión.

Dada la imposibilidad de abordar en este artículo todos los grupos de estudiantes en situación de desventaja en el sistema universitario español, se tratan específicamente tres de ellos: los estudiantes de origen inmigrante, los estudiantes adultos y los estudiantes con discapacidad. Evidentemente, entre estos colectivos existen claras diferencias tanto de índole cuantitativa como cualitativa. No obstante, los tres grupos han sido identificados de acuerdo con los indicadores estadísticos comentados anteriormente como colectivos escasamente presentes en nuestro sistema de enseñanza superior, por lo que precisan de apoyos y programas destinados a garantizar no sólo su acceso a la universidad, sino la posibilidad de culminar sus estudios.

Servicios ofertados por las universidades españolas para los estudiantes de origen inmigrante, adultos y con discapacidad

La revisión de las páginas Web de las universidades españolas permite obtener una visión de conjunto sobre los servicios ofertados en las mismas para los tres colectivos indicados. Por ello se ha consultado la información disponible en Internet en un total de 75 universidades, tanto públicas como privadas y tanto presenciales como a distancia.

Los resultados de dicha consulta de acuerdo con las categorías utilizadas aparecen sintetizados en la tabla 1, que ofrece, a modo de panorámica, una síntesis de los principales apoyos destinados de manera específica a estos estudiantes, aún cuando es necesario tener en cuenta que muchos de los servicios de carácter general que las universidades ofrecen al conjunto de sus alumnos pueden ser utilizados también por estos grupos.

Como era lógico esperar, la información de las Webs permite constatar la existencia de una amplia variabilidad en las universidades españolas en cuanto a los servicios destinados a los grupos de estudiantes definidos. Dicha variabilidad se encuentra no sólo en los grados de desarrollo de los servicios disponibles, sino también en la manera de ofertarlos y en los organismos responsables de los mismos. A este respecto, y aunque la finalidad de este artículo no es mencionar universidades concretas, debe señalarse que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) es la institución que destaca más claramente en la oferta de servicios dirigidos a los tres colectivos de estudiantes señalados.

Además de lo anterior, cabe afirmar que los servicios destinados a los estudiantes adultos y, sobre todo, a los inmigrantes, presentan una implantación muy desigual en las distintas universidades españolas, lo que permite suponer que la respuesta institucional para estos alumnos es muy diferente en unos casos y en otros. En relación a los estudiantes con discapacidad, aunque también se aprecian diferencias entre universidades, estas no son tan acusadas y cuentan con un desarrollo más amplio en la mayoría de ellas. Como puede apreciarse en la tabla, para los estudiantes con discapacidad existen apoyos en los distintos momentos de la trayectoria académica de los estudiantes. Por el contrario, los servicios ofertados para los estudiantes de origen inmigrante y para los adultos se centran casi exclusivamente en el momento de acceso a la universidad, sin que apenas se hayan desarrollado apoyos destinados a facilitar la realización con éxito de los estudios de estos colectivos o su integración en el mundo laboral, una vez finalizada la carrera.

Colectivo de estudiantes	Momento de la trayectoria del estudiante	Apoyos existentes
Estudiantes de origen inmigrante	Acceso a los estudios	<ul style="list-style-type: none"> — Becas y ayudas económicas específicas para inmigrantes — Cursos de pre-acceso para extranjeros — Oficinas de información y orientación a inmigrantes — Guías de acceso para estudiantes extranjeros — Pruebas de acceso para extranjeros — Asesoría legal — Servicios de traducción — Ayudas para la convalidación y homologación de estudios — Cursos de lengua y cultura española
	Desarrollo de la carrera	
	Inserción laboral	
Estudiantes adultos	Acceso a los estudios	<ul style="list-style-type: none"> — Acceso para mayores de 25, 40 y 45 años — Reconocimiento de la experiencia laboral y de la formación extrauniversitaria
	Desarrollo de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> — Servicios y ayudas para estudiantes con hijos: guarderías, escuelas infantiles, campamentos, etc.
	Inserción laboral	

Colectivo de estudiantes	Momento de la trayectoria del estudiante	Apoyos existentes
Estudiantes con discapacidad	Acceso a los estudios	<ul style="list-style-type: none"> — Reserva de cupos de matrícula — Exención total o parcial de tasas — Eliminación de barreras arquitectónicas: rampas de acceso, ascensores, mobiliario ergonómico, etc. — Oficinas de información para estudiantes con discapacidad
	Desarrollo de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> — Servicios de transporte específicos — Alojamientos adaptados — Programas de acompañamiento — Accesibilidad de Webs y documentos electrónicos — Servicios de atención a alumnos con discapacidad — Servicios de orientación, asesoramiento y apoyo académico especializado — Adaptación de pruebas y materiales de enseñanza — Campañas de sensibilización de la comunidad universitaria — Protocolos para atención a estudiantes con discapacidad — Programas de diagnóstico y detección de necesidades — Tutorías y redes de mentoría — Adaptaciones curriculares — Servicios de deporte adaptado — Asistencia médica específica
	Inserción laboral	<ul style="list-style-type: none"> — Servicios de orientación e inserción laboral para estudiantes con discapacidad

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de las páginas Web de las universidades españolas

Tabla 1. Apoyos existentes en las universidades españolas para los estudiantes de origen inmigrantes, adultos y con discapacidad

Revisión de investigaciones sobre programas y servicios de apoyo a estudiantes

Con el fin de profundizar en la información obtenida a través las páginas Web de las universidades, se ha realizado una revisión de investigaciones sobre el funcionamiento de los servicios destinados a los tres colectivos de estudiantes definidos. Concretamente, se han analizado las investigaciones dedicadas a esta temática dentro del Programa *Estudios y Análisis* de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación. Este programa, que lleva ya más de una década de funcionamiento, ha perfilado en sus sucesivas convocatorias varias líneas de investigación relacionadas con la dimensión social de la enseñanza universitaria y con los programas y servicios de apoyo a los estudiantes. Como ya se ha mencionado, la revisión realizada no pretende, en ningún caso, ofrecer una panorámica de la totalidad de la investigación que a este respecto existe en nuestro país, sino únicamente proporcionar una primera aproximación al funcionamiento de los servicios destinados a estos colectivos de estudiantes en nuestras universidades.

Como en el caso anterior, el instrumento de recogida y análisis de la información se ha elaborado *ad hoc* para este estudio, estableciendo como categorías de análisis el año de realización de la investigación, el ámbito geográfico considerado, los colectivos de estudiantes analizados y las principales conclusiones de los estudios. Los servicios y tipos de apoyo objeto de los distintos estudios se ha categorizado de la misma manera que en el caso de las páginas Web.

En la Tabla 2 se presentan ordenadas cronológicamente las investigaciones financiadas por el programa *Estudios y Análisis* que han sido objeto de revisión. En conjunto, se ha trabajado con un total de 21 investigaciones. Se han excluido aquellos estudios que tratan específicamente las Universidades de Mayores, por considerar que la naturaleza de esos programas es distinta de la de los estudios reglados ofertados para el conjunto de estudiantes.

Director	Año	Título de la investigación	Colectivo considerado
Llorent	2003	Servicios al estudiante en las Universidades españolas. Estudio comparado	Inmigrantes Adultos Con discapacidad
Castellana	2005	Estudio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas universitarias	Con discapacidad

Director	Año	Título de la investigación	Colectivo considerado
Alfaro	2006	La respuesta organizativa y metodológica de la universidad ante una nueva tipología de estudiantes	Con discapacidad
Fernández Díaz	2006	Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del EEEs	Inmigrantes Adultos Con discapacidad
Llorent	2006	Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios ofertados en sus respectivas Universidades. Análisis y estudio comparado	Con discapacidad
Díez Villoria	2007	<u>Necesidad, predisposición y ajuste para el uso de tecnologías de ayuda en estudiantes universitarios con discapacidad: adaptación y validación de un instrumento de evaluación</u>	Con discapacidad
Mirón	2007	<u>Proyecto para la mejora de la calidad total de la enseñanza superior en relación con alumnos con discapacidad</u>	Con discapacidad
Alba	2008	<u>Servicios de apoyo tecnológico y didáctico para mejorar la accesibilidad de la enseñanza universitaria para las personas con discapacidad</u>	Con discapacidad
Guasch	2008	Guía de actividades docentes para la formación en integración e igualdad de oportunidades por razón de discapacidad en las enseñanzas técnicas	Con discapacidad
Herrera	2008	Estudio para la implantación de un sistema de tutorías virtuales destinado a alumnos con discapacidad en el entorno universitario	Con discapacidad
Pérez Serrano	2008	Hacia una universidad inclusiva. Medidas de apoyo al alumnado inmigrante	Inmigrantes
Álvarez Pérez	2009	Programa de tutoría de carrera para la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria	Con discapacidad
Díaz Voladeras	2009	Ir a la universidad. La decisión vocacional de l@s adolescentes con discapacidad	Con discapacidad
Figuera	2009	La transición a la universidad de las personas con discapacidad	Con discapacidad

Director	Año	Título de la investigación	Colectivo considerado
Gairín	2009	El acceso a la universidad a personas mayores y sin titulación académica	Adultos
Salmerón	2009	Inclusión de estudiantes magrebíes en las universidades españolas: desarrollo de competencias personales	Inmigrantes
Arroyo	2010	Estudio del impacto de los metaversos como campus espejo para la plena integración de las personas con discapacidad	Con discapacidad
Patricio	2010	Mediare	Con discapacidad
Guasch	2011	Guía de responsabilidad social universitaria y discapacidad: RSU_D	Con discapacidad
Michavila	2011	Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas	Inmigrantes

Tabla 2. Estudios financiados con cargo al programa *Estudios y Análisis* del MEC sobre algunos colectivos de estudiantes en situación de desventaja (2001-2012)

Los informes correspondientes a estos estudios pueden consultarse en: <http://138.4.83.162/mec/ayudas/casaAva.asp>

El repaso a los resultados de los estudios que figuran en la tabla requiere, obviamente, guardar algunas cautelas. En primer lugar, es necesario apuntar que existe un mayor número de investigaciones destinadas a los estudiantes con discapacidad que a los otros dos colectivos. Además, debe tenerse en cuenta que los trabajos analizados no siempre abarcan las mismas zonas geográficas dentro del territorio español. En algunos casos, adicionalmente, el objetivo general de la investigación es más amplio que el análisis de las medidas dirigidas a los estudiantes con desventaja. No obstante, a partir de estas investigaciones es posible ofrecer algunas ideas preliminares sobre los servicios y apoyos para los estudiantes.

En concreto, una primera consideración que puede plantearse a partir de la revisión realizada es la importancia creciente que la atención a los colectivos de estudiantes con mayores dificultades ha despertado entre la comunidad investigadora. Así, con el paso del tiempo, el número de estudios se ha ido incrementando progresivamente, lo que puede ser un indicio de la mayor preocupación que existe en nuestro país por hacer realidad el principio de equidad en la enseñanza universitaria.

Por otra parte, si atendemos a los tres colectivos objeto de atención, podemos extraer algunas conclusiones:

- a) En relación a los *estudiantes de origen inmigrante*, algunas universidades han implantado en los años pasados medidas destinadas a facilitar su acceso a los estudios, aunque sólo una minoría de ellas ofrece cursos de pre-acceso diseñados de manera específica para estos alumnos o apoyos económicos para este colectivo. Es más habitual, por el contrario, la existencia de servicios de información y asesoría legal en materia de trámites, homologaciones y convalidaciones. En algunas universidades concretas se han implantado también apoyos psicopedagógicos para estos alumnos. No obstante, y a pesar del notable aumento de la población inmigrante en nuestro país durante los pasados años, los servicios ofertados a los estudiantes de origen inmigrante son todavía escasos en la mayor parte de las universidades.
- b) Por lo que se refiere a los *estudiantes adultos* las investigaciones permiten afirmar también que las iniciativas destinadas de manera concreta a este colectivo son aún escasas en España. En relación con el acceso, aunque se ofertan los sistemas establecidos por la legislación para mayores de 25, 40 o 45 años, son pocas las universidades que cuentan con servicios de orientación o de validación de la experiencia laboral para el acceso de las personas adultas sin titulación. Por otra parte, y a diferencia de lo que sucede en otros países, en la mayoría de las universidades españolas no existen puntos de información para estudiantes adultos, programas de ayuda al estudio o iniciativas para flexibilizar horarios y cursos. La ausencia casi generalizada de servicios de asesoramiento psicopedagógico y de centros de apoyo al aprendizaje dirigidos a estudiantes adultos hace muy difícil para este colectivo obtener el soporte que a menudo necesita. En este sentido, la implantación de cursos o talleres de técnicas de estudio, de estrategias de aprendizaje, de refuerzo académico o de tutoría entre iguales serían iniciativas oportunas.
- c) En contraste con los dos colectivos anteriores, los estudios que abordan la atención a los *estudiantes con discapacidad* indican que la preocupación cada vez mayor que existe por estos alumnos en las universidades se ha traducido en los últimos años en una ampliación de los apoyos y servicios ofrecidos a los mismos, especialmente en forma de ayudas de carácter material. Además, muchas universidades cuentan con programas de prevención, acogida, inclusión en la vida universitaria, extensión universitaria y orientación, así

como con una oferta formativa extra-académica (deportiva y cultural) adaptada a este tipo de estudiantes. De igual modo, también ha avanzado la oferta de servicios para la transición de estos alumnos al mundo laboral, en muchos casos en colaboración con empresas y otras entidades. No obstante, todavía existen algunos campus que no disponen de espacios adaptados o de recursos de enseñanza apropiados para estos alumnos. En muchos casos se pone de manifiesto también un desconocimiento prácticamente generalizado entre el profesorado acerca de las metodologías pedagógicas más adecuadas para este tipo de alumnos. Adicionalmente es importante destacar que los avances experimentados se concentran básicamente en los apoyos para estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales, siendo prácticamente inexistentes para personas con otros tipos de discapacidad.

DISCUSIÓN

A partir de lo expuesto en las páginas anteriores, pueden extraerse algunas conclusiones relacionadas con la dimensión social del proceso de Bolonia, en términos generales, y con la aplicación de este principio de forma más concreta en las universidades españolas.

Así, es posible afirmar que la dimensión social constituye un eje fundamental del EEES y un concepto básico para dar respuesta a uno de los pilares de las políticas de la Unión Europea, como es la cohesión social. En la base de la dimensión social se encuentran los principios de accesibilidad, igualdad de oportunidades y no discriminación, que pretenden garantizar los derechos del conjunto de los ciudadanos a la educación superior.

De hecho, aunque en los primeros pasos del proceso de convergencia universitaria apenas se prestó atención a la dimensión social, muy poco tiempo después, a iniciativa de los estudiantes, comienza a hablarse de la dimensión social. Las sucesivas reuniones de los ministros responsables de la educación superior de los países participantes en el proceso de Bolonia marcan hitos importantes en el impulso y el desarrollo de esta dimensión, que viene acompañada por la acción de un Grupo de Seguimiento de la misma, en el que los avances se traducen a indicadores de progreso.

En el terreno de la práctica universitaria, los principios que están en la base de la dimensión social se operativizan a través de programas, ayudas y servicios de apoyo a los estudiantes, que atienden a la diversidad de necesidades y de situaciones de los mismos y que contribuyen a impulsar la igualdad de oportunidades. En el caso de España, puede afirmarse que

dichos servicios han experimentado un incremento progresivo muy importante, incorporándose al organigrama de las universidades y aumentando su oferta en los últimos años. Esta preocupación se refleja también en la investigación sobre la temática, que se ha incrementado de forma notable en los últimos años.

No obstante lo anterior, la revisión de los servicios disponibles en las universidades españolas para tres colectivos concretos de estudiantes, como son los inmigrantes, los estudiantes adultos y los estudiantes con discapacidad, permite concluir que en estos momentos existe una amplia variabilidad entre universidades en los grados de implantación y desarrollo de los servicios disponibles.

Los servicios más extendidos en las universidades españolas son los destinados a estudiantes con discapacidad, en concreto los referidos a estudiantes que presentan discapacidades físicas o sensoriales. Para estos alumnos los apoyos existentes se orientan tanto a facilitar el acceso a la enseñanza universitaria como a ayudarles en el desarrollo de los estudios y en la posterior inserción en el mundo laboral. El progreso experimentado en los últimos años en la atención a este tipo de alumnado ha sido enorme, pero todavía queda mucho por hacer, ya que en algunas universidades aún existen barreras arquitectónicas y escasos recursos para la inclusión de estos estudiantes. Además, es necesario sensibilizar a la comunidad universitaria y formar a los profesores en las metodologías pedagógicas adecuadas para estos alumnos.

Los servicios para estudiantes inmigrantes también se han incrementado en cierta medida en los últimos años en nuestras instituciones de enseñanza superior. Sin embargo, en este caso la tendencia no puede considerarse generalizada, existiendo marcadas diferencias entre universidades. La presencia de la inmigración en nuestro país demandaría una mayor atención a este colectivo, cuyo potencial puede quedar desaprovechado por la falta de apoyos diseñados específicamente para ellos. A este respecto es preciso señalar que los apoyos existentes se centran casi de manera exclusiva en facilitar el acceso a la enseñanza universitaria, sin que existan servicios que puedan ayudar a resolver las necesidades específicas que estos estudiantes puedan tener durante el desarrollo de los estudios o a la hora de ingresar en el mercado laboral. Facilitar el acceso a la universidad es sólo un aspecto inicial de la igualdad de oportunidades, que requiere también medidas destinadas a evitar el fracaso académico de este tipo de alumnos. Este es, por tanto, un ámbito en el que las universidades deberían trabajar a partir de este momento.

Los servicios dirigidos de manera específica a estudiantes adultos son, en líneas generales, los que han experimentado un incremento menor en nuestro país y siguen estando limitados a ciertas facilidades en el acceso y a apoyos puntuales para quienes tienen responsabilidades familiares. Probablemente se considera que estos estudiantes no precisan de atenciones específicas, pero lo cierto es que la flexibilización de los estudios y los servicios de apoyo para ellos resultan necesarios si aspiramos a equiparar nuestras cifras de estudiantes mayores a las de nuestros vecinos europeos y a abrir oportunidades para que las personas estudien en las distintas etapas de su vida, haciendo del principio de aprendizaje permanente una realidad en nuestra enseñanza superior.

Como conclusión de carácter general se deriva la necesidad de seguir avanzando en la implantación de servicios de apoyo para los estudiantes menos representados en las universidades españolas. Tanto las administraciones competentes como las propias universidades deben potenciar y dedicar los recursos necesarios para hacer efectiva la dimensión social del EEEES en nuestro país. Al mismo tiempo es preciso incrementar las investigaciones dedicadas a esta temática, con el fin de conocer de forma detallada las necesidades de los estudiantes con escasa representación y diseñar los apoyos necesarios para los mismos, que, a su vez, deben ser objeto de un seguimiento y una evaluación sistemática para lograr una mejora continua.

NOTAS

¹ Véase <http://www.educacion.gob.es/ifiie/investigacion-innovacion/estudios-sistemas-educativos/espanol.html>

² Véase <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/universitaria/alumnado.html>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcedo, M. A; Aguado, A. L.; Real, S.; González, M. y Rueda, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* (3), 7-18.
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011a). ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV). Madrid: Ministerio de Educación.
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011b). *Primera encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios en España* (ECoViPEU). Recuperado de: <http://www.campusvivendi.com/servicios/ecovipeu/>
- BFUG - Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries (2007). *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*. Stockholm: Government Offices of Sweden. Recuperado de: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Social-dimensionandmobilityreport.pdf>
- Cachón L. (2003). *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Injuve.
- CERMI (2004). *Atención educativa a las personas con discapacidad*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education en Prague on May 19th 2001*. Recuperado de:
- http://www.crue.org
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Recuperado de: <http://www.crue.org/pdf/DeclaracionBerlin2003.pdf>
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May*. Recuperado de: <http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Bergen%20Communiqué.pdf>
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2007). *Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London, 18 May*. Recuperado de: <http://www.cicdi.ca/docs/bologna/2007LondonCommuniqué.en.pdf>
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Leuven, 28-29 Apr*. Recuperado de: http://www.aqu.cat/doc/doc_17546905_1.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest, 26-27 Apr*. Recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communiqué%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communiqué%202012(2).pdf)

Council of European Union (2010). Council Conclusions of 11 May 2010 on the Social Dimension of Education and Training. *Official Journal of the European Union*. C 135/2 26.05.2010. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>

Declaración Conjunta de los Ministros de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo de 25 de mayo de 1998: Declaración de la Sorbona*. Recuperado de: http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm

Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación (1999). *El Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999: Declaración de Bolonia*. Recuperado de: <http://www.crue.org>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

ESIB - The European Students' Union (2003). *European Student Handbook on Equality and Equal Access in Higher Education*. Recuperado de: <http://www.esib.org>

ESIB - The European Students' Union (2007). *Bologna with Student Eyes*. Recuperado de: <http://www.esib.org>

ESU - The European Students' Union (2012). *Bologna with Student Eyes*. Recuperado de: <http://www.esib.org>

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Planiificación de políticas para implementar la educación inclusiva. Análisis de*

los retos y oportunidades en la elaboración de indicadores. Recuperado de: <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education/agency-flyers>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

European Commission (2001). *Lifelong Learning: the implications for universities in the EU*. Brussels: European Commission.

European University Association (2005). *Glasgow Declaration: Strong Universities for a strong Europe*. Brussels: EUA.

Eurostat-Eurostudent (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key Indicators on the Social Dimension and Mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.

Eurydice (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Fernández Fernández, F. (2008). *La vida académica de los estudiantes universitarios españoles en el contexto del Espacio Superior de Educación Europeo*. Recuperado de: <http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20080507152704MEMORIA%20FINAL%20INVESTIGACION%20EA2007URJC-FINALIZADO-A.pdf>

Forteza, D. y Ortego, J. L. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitarios para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de Educación Es-*

- pecial, 33, 9-26.
- Fundación BBVA (2003). *Encuesta sobre los estudiantes de enseñanza superior*. Bilbao: Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública.
- Fundación BBVA (2005). *Estudio sobre los universitarios españoles*. Bilbao: Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública.
- Fundación BBVA (2006). *Estudio sobre los universitarios españoles*. Bilbao: Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública.
- Fundación BBVA (2010). *Estudio internacional sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*. Bilbao: Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública.
- González-Badía, J. y Molina, C. (2006). Situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Fiapas*, 111, 30-33.
- Hernández Armenteros, J. (coord.) (2002). *Información académica, productiva y financiera de las Universidades públicas de España*. Madrid: CRUE.
- Hernández Armenteros, J. (coord.) (2004). *Información académica, productiva y financiera de las Universidades españolas. Indicadores universitarios*. Madrid: CRUE.
- Hernández Armenteros, J. (coord.) (2006). *La universidad española en cifras*. Madrid: CRUE.
- Hernández Armenteros, J. (coord.) (2008). *Información académica, productiva y financiera de las universidades españolas. Indicadores universitarios*. Madrid: CRUE.
- INJUVE (2008): *Informe de la Juventud 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Lebrero, M. P. y Quicios, M. P. (2010). El estudiante inmigrante y su inclusión en la Universidad española. *Educación XXI*, 13(2), 241-262.
- Macmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Michavila, F. (dir.) (2012). *La Universidad española en cifras*. Madrid: CRUE.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Orr, D., Gwosc, C. y Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Final report Eurostudent IV: 2008–2011*. Bielefeld: HIS Hochschul-Information-System. Recuperado de: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf
- Pena, M. A. y Galindo, A. (eds.) (2005). *Inmigración y universidad. Acogida del inmigrante desde el ámbito universitario español*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Real Patronato sobre Discapacidad (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y discapacidad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ramos-Álvarez, M., Moreno-Fernández, M. M., Valdés-Conroy, B. y Catena, A. (2008). Criteria of the peer review process for publication of experimental and quasi-experimental research in Psychology: A guide for creating research papers. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 751-764.
- Ruesga, S. M. (2006). *Condiciones sociales y económicas de vida de los estudiantes universitarios en España*.

- Proyecto subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el Programa de Estudios y Análisis (Ref. EA 2006-0002). Recuperado de: <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~173~~>
- Ruesga, S.M. (2007). *Estudiantes universitarios en España: características y competencias en la dimensión Internacional: EUROSTUDENT 2007*. Recuperado de: <http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20080530111004EUROSTUDENT-2007.pdf>
- Ruesga, S.M. y Heredero, M. I. (dirs.) (2008). *Los estudiantes universitarios en España: rendimiento académico en relación con el empleo y la movilidad internacional*. Recuperado de: <http://82.223.160.188/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~319>
- Secretaría General de Universidades (2011): *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Skager, R. (1984). *Organizing Schools to Encourage Self-Direction in Learners*. Hamburg: Pergamon/UNESCO Institute for Education.
- Susinos, T. y Rojas, S. (2003). Los servicios de apoyo universitarios y la orientación para el acceso a la universidad. *Revista de Educación Especial*, 33, 27-38.
- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL/LOS AUTOR/ES

Inmaculada Egido Gálvez, Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la Educación Comparada y la Política Educativa Comparada, temas en los que tiene publicados más de una docena de libros en el ámbito nacional e internacional y numerosos artículos en revistas de prestigio. Asimismo, participa asiduamente en actividades de perfeccionamiento del profesorado.

M.^a José Fernández Díaz, Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Es actualmente Decana de dicha Facultad. Sus principales áreas de especialidad son: calidad y evaluación de las organizaciones educativas, medida y metodología de investigación. Dirige un Grupo de Investigación sobre Calidad y evaluación de instituciones educativas, estando su actividad investigadora y sus publicaciones vinculadas a este campo.

Arturo Galán González, Profesor Titular en el Departamento MIDE de la UNED y premio extraordinario de Doctorado. Ha sido Vicedecano de Investigación entre 2006 y 2011 y Coordinador del Máster en Innovación e Investigación en Educación de esta universidad. Es Secretario General de la Sociedad Española de Pedagogía, Director Adjunto de la Revista *Bordón* y Vicepresidente de la Asociación para la Investigación y la Docencia *Universitas*. Research Scholar en Boston University y en el M.I.T. Dirige el Grupo de investigación ESPYD (Educación Superior Presencial y a Distancia).

Dirección de los autores: Inmaculada Egido Gálvez
y M.^a José Fernández Díaz
Facultad de Educación de la Universidad
Complutense de Madrid
C/ Rector Royo Villanova s/n
28040 Madrid
E-mail: miegido@edu.ucm.es
E-mail: mjfdiaz@edu.ucm.es

Arturo Galán
Dpto. de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación I
Facultad de Educación. Universidad
Nacional de Educación a Distancia (UNED)
C/ Juan del Rosal n.^o 14. Despacho 219
28040 Madrid
E-mail: agalan@edu.uned.es

Fecha Recepción del Artículo: 25. Enero. 2012

Fecha Modificación del Artículo: 14. Abril. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 19. Abril. 2012

Fecha Revisión para publicación 15. Enero. 2014

LA IDENTIDAD DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS COMPETENTES

(THE TEACHING IDENTITY OF COMPETENT UNIVERSITY TEACHERS)

Carles Monereo

Universidad Autónoma de Barcelona

Carola Domínguez

Universidad Diego Portales, Chile

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11480

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). The teaching identity of competent university teachers. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480

RESUMEN

La presente investigación trata, en primer lugar, de validar el modelo de perfil de competencias del docente universitario, elaborado recientemente por ocho universidades catalanas (Torra *et al.*, 2012); su segundo objetivo consiste en comprobar si los profesores considerados competentes, comparten algunos rasgos de su identidad profesional docente, definida por las representaciones que tienen los profesores sobre sus funciones, sus estrategias de enseñanza y evaluación y sus sentimientos en relación a su práctica profesional. Para alcanzar ambos objetivos, seleccionamos una muestra de 20 profesores (10 hombres y 10 mujeres) de la Universitat Autònoma de Barcelona, considerados docentes experimentados y competentes, y les realizamos una entrevista en profundidad que nos diese cuenta de su identidad docente declarada. Tras un análisis del contenido de las entrevistas, el estudio concluye mostrando que: a) en términos generales, el modelo de perfil de competencias se confirma, pero al profundizar en el sentido y significado que esas competencias tienen para los participantes, se identifican hasta cinco espacios temáticos que plantean discrepancias y conflictos con el modelo teórico; b) los profesores participantes presentan claras regularidades en el modo de concebir y afrontar la enseñanza en las aulas universitarias. Entendemos que los resultados ofrecen valiosas orientaciones para el diseño de programas de formación y de sistemas de evaluación del profesorado universitario.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente, enseñanza universitaria, competencias y estrategias docentes, formación del profesorado.

ABSTRACT

This research tries, first of all, to validate the model of competency profile of university teachers, recently developed by eight Catalan universities (Torra *et al.*, 2012); the second objective is to test whether teachers considered competent share some features of a professional teaching identity, defined by the representations of teachers about their roles, teaching and assessment strategies and their feelings about their professional practice. To reach these objectives, we selected a sample of 20 teachers (10 men and 10 women) from the Universitat Autònoma de Barcelona, considered competent and experienced teachers, and they answered an in-depth interview to give us an account of their declared teacher identity. After a content analysis of the interviews, the study concludes by showing that: a) in general terms, the competence profile model is confirmed, but the deeper sense and significance that these competences have to participants is conflictive. We identified five thematic spaces that posed discrepancies and conflicts with the theoretical model; b) the participants have clear regularities in the way of conceiving and coping with teaching in university classrooms. We think that the results provide valuable guidance for the design of training programs and evaluation systems for university teachers.

KEY WORDS

Professional Identity, Higher Education, Teaching Skills, Competency Based Education, Competency Based Teacher Education

INTRODUCCIÓN¹

Los docentes universitarios que las instituciones consideran ejemplares, ¿responden al perfil de competencias que las mismas instituciones avalan? Y, por otra parte, ¿poseen rasgos identitarios comunes? Estos dos objetivos generales son los que han orientado la investigación que aquí presentamos.

Por una parte, nos interesaba saber si el grupo exclusivo de profesores que una universidad considera competentes (en nuestro caso la Universitat Autònoma de Barcelona), responde al perfil que, al menos en el contexto de España, han definido las propias universidades a partir de un estudio muy reciente realizado en ocho universidades de la comunidad de Cataluña (Torra *et al.*, 2012). El hecho de que un grupo de profesores, representativo de la excelencia docente, manifestase posiciones acordes con el perfil de

competencias teórico formulado en ese estudio, aportaría validez al propio modelo.

Por otro lado, también queríamos conocer si ese grupo de académicos comparte algunas características de su identidad profesional docente que nos permita anticipar qué profesores recién ingresados en la universidad pueden tener más posibilidades de éxito docente y, complementariamente, qué tipo de competencias sería deseable potenciar en los programas de formación dirigidos a los profesores universitarios nobeles que organizan muchas universidades en el contexto iberoamericano.

En relación al primer aspecto, con el fin de identificar cuáles eran las competencias más relevantes de un docente competente, se efectuó la mencionada investigación (Torra *et al*, 2012) que partía de una propuesta inicial basada en la reflexión y discusión de 64 expertos, 8 por cada una de las ocho universidades participantes, realizadas a través de distintos *focus group*. A partir de esa identificación previa, se elaboró una encuesta que se pasó al profesorado de esas universidades, obteniendo 2.029 respuestas válidas. Las competencias identificadas fueron las seis siguientes, por orden de preferencia (asignada según las respuestas de los encuestados):

1. Competencia comunicativa: incluye aspectos como explicar con claridad y convicción; facilitar la comprensión de los contenidos mediante estrategias discursivas; ajustarse al auditorio, o favorecer que los estudiantes puedan expresarse libremente, escuchando y respetando sus opiniones.
2. Competencia interpersonal: integra cuestiones relativas a potenciar el pensamiento reflexivo y crítico; promover la motivación hacia la materia; asumir un compromiso ético con la formación y la profesión o crear un clima de empatía, tolerancia y respeto.
3. Competencia metodológica: se refiere a asuntos como la coherencia entre los objetivos planteados y los métodos utilizados para la enseñanza y la evaluación; emplear procedimientos que fomenten la participación en clase; enfatizar las actividades prácticas que favorezcan la autonomía en los aprendizajes y las habilidades y competencias profesionales, o ajustar los métodos de enseñanza y evaluación a las características de los alumnos, proporcionando retroalimentación continua para que estos sean capaces de auto-regular su proceso de aprendizaje.
4. Competencia de planificación y gestión de la docencia: agrupa aspectos como seleccionar contenidos de las asignaturas de acuerdo

con su relevancia en el seno de la titulación y respecto a la profesión a la que conducirá en un futuro; diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y evaluación pertinentes con la planificación docente o detectar puntos débiles en la propia docencia con el fin de introducir mejoras.

5. Competencia de innovación: comprende acciones como la inclusión de cambios que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje; el análisis, indagación y reflexión sobre la propia docencia o la participación en experiencias y proyectos de mejora de la calidad docente.
6. Competencia de trabajo en equipo: está constituida por sub-competencias como cumplir los objetivos fijados por el equipo docente; favorecer la dinámica de trabajo del equipo y su adaptación a situaciones cambiantes o gestionar equipos docentes, distribuyendo funciones y potenciando su eficacia y eficiencia.

Estos seis bloques de competencias, y en especial las tres primeras que contienen el 74% de las competencias consideradas más importantes para un buen docente universitario, nos servirán de guía para verificar si nuestra muestra de profesores «competentes» responde a ese perfil teórico.

Con respecto al segundo de nuestros objetivos, relativo a si esos profesores comparten algunas similitudes en su identidad profesional docente, necesitamos previamente explicitar qué entendemos por identidad docente, habida cuenta de la complejidad de esta noción y de las múltiples acepciones que puede adoptar.

En la última década, gracias a las aportaciones de la Teoría sobre *Dialogic Self* (Salgado y Hermans, 2005; Hermans, 2008) y de sus posteriores desarrollos (Ackerman y Meijer, 2011; Clegg y Salgado, 2011; Monereo, Wise y Álvarez, 2013), la identidad ha dejado de considerarse como cualidad única, inmutable, fija, y relativa a la personalidad de un individuo, para pasar a conceptualizarse como múltiple, discontinua y socialmente sensible. Frente a las enormes y cambiantes exigencias del mundo educativo, y en especial de la enseñanza superior, el docente competente debe poner en acción diferentes versiones de su identidad, ajustadas a las exigencias contextuales y de las cuales pueda rescatar aprendizajes de sus decisiones y acciones, con el propósito de poder recurrir a estas versiones o *I-positions* (posiciones del yo), en la terminología de H. Hermans, para afrontar con garantías, en un futuro, situaciones similares.

Estas distintas versiones, sin embargo, están conectadas a una representación auto-referencial general formada por atributos cognitivos y emocionales que percibimos como propios y que dan cierta estabilidad y continuidad a nuestra vida profesional: qué tipo de profesor universitario soy, cuáles deben ser mis funciones y cuáles no, cómo debe enseñarse en la universidad, cuales son mis sentimientos en relación a mi profesión docente, etc. (Monereo et al, 2009). Diferentes investigaciones (Zembylas, 2005; Darby, 2008; Monereo y Badia, 2011) ponen de relieve la estrecha interrelación existente entre tres componentes o dimensiones de la auto-representación del profesor en relación con su identidad docente:

a) Representaciones sobre el propio rol profesional

En el caso de la educación universitaria, la literatura sobre el tema (p.e., Nixon, 1996; Gewerc y Montero, 2000) señala cinco posibles roles profesionales: el de especialista en su temática, el de docente y tutor de sus alumnos, el de investigador de su especialidad, el de profesional en su área de competencia (paralela a su actividad de profesor) y el de gestor en alguna de las áreas anteriores (no incluimos aquí la gestión puramente administrativa que escapa al rol profesional docente). Sobre este punto, algunos estudios indican que al contrastar las representaciones que tienen sobre su rol los docentes universitarios con las que muestran los maestros y profesores de otros niveles educativos, los primeros no suelen asumirse como docentes o tutores, sino más bien como expertos o investigadores en un ámbito disciplinar específico (De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006).

b) Representaciones sobre los procesos instruccionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Incluyen el conjunto de creencias, concepciones y teorías, explícitas e implícitas, que tiene el docente sobre qué, cómo y cuándo deben enseñarse y evaluarse unos determinados contenidos, y más específicamente los correspondientes a su disciplina. Los trabajos de J. I. Pozo y su equipo (Martín, Pozo, Pérez y Mateos, 2011; Pozo, 2011) señalan que los profesores mantienen, casi siempre de manera implícita, tres tipos de teorías sobre el significado de enseñar y aprender. Una teoría directa, donde se concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado; así, la enseñanza requeriría de la presentación o exposición ordenada de los contenidos que deben aprenderse con el fin de asegurar su fiel reproducción. Una teoría interpretativa, que también afirma que el objetivo fundamental del aprendizaje es lograr copiar la realidad, pero que concibe el aprendizaje como resultado de la actividad mental del aprendiz, quien debe poner en

marcha una serie de procesos mediadores —atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.— para que ese aprendizaje sea efectivo. Aquí el docente debe ayudar a solventar los obstáculos en la actividad cognitiva del alumno, favoreciendo los procesos de activación de conocimientos previos, atención, motivación, etc. Finalmente algunos docentes podrían defender una teoría constructiva, que admite la existencia de saberes múltiples, rompiendo la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad; en este caso el docente se encargaría de guiar la re-construcción cognitiva del objeto de estudio por parte del alumnado, mediante la negociación de los significados y la emisión de ayudas ajustadas a su nivel de comprensión.

Estas tres orientaciones epistemológicas se complementarían con los trabajos de Kember (1997), quien postula que los docentes pueden además distinguirse por estar más preocupados por la estructura de los contenidos y su transmisión sistemática, lo que resultaría más coherente con una teoría directa, por facilitar los procesos cognitivos de los estudiantes, lo que concordaría con la lógica de las teorías interpretativas, o por potenciar la interacción con los alumnos, ofreciendo andamiajes para su comprensión, alternativa próxima a la teoría constructiva.

c) Representaciones sobre los sentimientos que desencadena el ejercicio docente

Se trata del conocimiento sobre las asociaciones afectivas que un profesor hace entre determinados sentimientos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Algunos tipos de calificativos afectivos que los profesores asocian a la docencia guardan relación con aspectos evaluativos de esa docencia, con la preponderancia o «potencia» que le otorgan, o con atributos afectivos asociados con la actividad docente (p.e. Sutton y Wheatley, 2003). Más allá de catalogar esos sentimientos como positivos o negativos, la variedad de adjetivos con que se expresan los profesores para caracterizar el impacto afectivo que les produce su praxis, resulta muy amplia. Tratando de acotar esas respuestas, un reciente estudio ha identificado tres grandes bloques de sentimientos preponderantes vinculados a la docencia (Badia, Monereo y Meneses, 2014). Un primer grupo asociado a la motivación por la docencia (interés, pasión y entusiasmo, vs. desinterés y aburrimiento); un segundo grupo definido por las relaciones sociales con los alumnos y compañeros de trabajo (empatía y agrado vs. antipatía y desagrado), y un tercer grupo centrado en la competencia docente auto-percibida en la implementación de las tareas docentes (orgullo y satisfacción vs. sufrimiento y descontento).

Teniendo como fundamentación conceptual esos tres bloques de representaciones que conforman la identidad profesional docente que los pro-

fesores pueden declarar (aquí no vamos a analizar la otra vertiente de esa identidad, la identidad-en-acción que emerge durante la práctica docente), seguidamente pasamos a detallar el diseño y los dispositivos que conformaron el armazón metodológico de nuestro estudio.

MARCO METODOLÓGICO

Se lleva a cabo un estudio cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo, que trata de acceder a las representaciones de los participantes acerca de los componentes de su identidad profesional. Como ya se comentó, el objetivo de la investigación es doble:

1. Comprobar si los docentes universitarios más competentes de una universidad pública de referencia en España, coinciden en valorar como más relevantes las competencias que constituyen el perfil considerado teóricamente idóneo por las instituciones de educación superior que realizan la formación del profesorado universitario en Cataluña (según el estudio citado de Torra *et al.*, 2012).

Esta comparación nos permitirá, por una parte, validar ese perfil de competencias teórico y, por otra, identificar posibles carencias o tensiones en el mismo.

2. Identificar los componentes de la identidad docente que surgen a partir de los relatos de los profesores universitarios más competentes, en relación a sus representaciones sobre su rol, sobre sus enfoques instruccionales y didácticos, y sobre sus sentimientos, respecto a su experiencia como académicos.

Ello posibilitará localizar y precisar qué representaciones sobre su identidad profesional docente comparten los profesores más competentes y, por consiguiente, tener mayor claridad sobre qué factores pueden resultar relevantes para evaluar y/o formar a los profesores universitarios y, en especial, a aquellos que inician su carrera docente (formación inicial) o que encuentran especiales dificultades para desempeñar su labor (formación permanente).

Participantes

Participaron veinte profesores universitarios de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), considerados profesores competentes, que seleccionamos atendiendo a los siguientes criterios: no pertenecer a las fa-

cultades específicamente vinculadas a la formación pedagógica, dado que introduciría un sesgo en nuestro estudio (como Pedagogía o Psicología); ser responsables de proyectos de mejora y desarrollo de la calidad docente financiados en los últimos cinco años; haber participado en calidad de ponentes en congresos o seminarios sobre innovación docente en el ámbito universitario, en los últimos 5 años; haber obtenido buenas evaluaciones por parte de sus estudiantes, de acuerdo a la información proporcionada por la Dirección de Docencia de la UAB («*Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior*»-IDES), durante los últimos 5 años. Resumiendo los principales rasgos de su perfil docente, fueron 10 hombres y 10 mujeres, todos con grado académico de doctor, con una media de 19 años de experiencia impartiendo clases (10 años el que menos y 34 años el que más) y pertenecientes a distintos estudios y departamentos.

Procedimientos de registro y análisis de datos

Para recolectar la información se procedió a realizar una entrevista semi-estructurada individual a los 20 profesores que conformaron la muestra. Las entrevistas, de una hora aproximada de duración, fueron grabadas en audio, con autorización de los entrevistados y acuerdo de confidencialidad en el manejo de la información recogida; posteriormente transcritas para su análisis. Se preguntó a los participantes sobre sus concepciones en relación a su rol profesional, a sus estrategias de enseñanza usuales y a sus sentimientos en calidad de docentes.

La unidad de análisis empleada fueron los enunciados completos con significado que se seleccionaron a partir de las respuestas a las preguntas de nuestra entrevista. Empleamos una codificación abierta, axial y selectiva, en línea con la propuesta de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). La codificación fue realizada de manera independiente por tres investigadores, quienes se apoyaron en un programa de análisis de datos cualitativos (*Atlas.ti*) para organizar sistemáticamente los datos y obtener gráficos sobre sus relaciones. Posteriormente se contrastaron esos datos en sesiones de discusión y se desestimaron aquellas categorías y relaciones en las que no se logró un acuerdo unánime.

Básicamente se manejaron dos tipos de categorías en base a los objetivos de la investigación: relativas a competencias docentes consideradas relevantes por los entrevistados (objetivo 1) y relacionadas con los componentes de su identidad profesional docente (objetivo 2). Seguidamente presentaremos los resultados obtenidos, ordenados a partir de las categorías pre-definidas, añadiendo, cuando resulte oportuno, comentarios sobre las competencias y aspectos de la identidad profesional, no previstos inicialmente.

Resultados y Discusión

Representaciones sobre el rol docente universitario

Los participantes coinciden ampliamente en señalar que la docencia universitaria supone una gran responsabilidad, en tanto influye decisivamente en la formación de profesionales que ejercerán funciones en el mundo laboral y social. Al mismo tiempo dicho rol constituye, para la mayoría de los entrevistados, una elección vocacional que conlleva satisfacción personal y profesional, apreciándose en todos los casos una trayectoria de continua formación y desarrollo. En su quehacer cotidiano, cobra especial importancia la formación continua y la actualización permanente, tanto en aspectos pedagógicos como en la necesidad de estar al día en sus respectivas disciplinas.

En cuanto a los tipos de roles desarrollados por los entrevistados, se aprecia en su mayoría una prioridad de la función de docente por la que, en principio, fueron contratados. A continuación, resulta también muy importante y valorada la faceta investigadora, considerándose que ambas forman parte de una diáada que debería complementarse de manera que la investigación nutra y mejore la actividad docente. Se trata de una posibilidad que consideran privilegiada, exclusiva del trabajo en la universidad.

En todo caso, el modo de entender su función docente varía al hablar de estudiantes de grado (estudiantes de primeros cursos, grupos más numerosos) y de postgrado (grupos reducidos con estudiantes avanzados). En el primer caso se auto-perciben, en expresión de uno de los entrevistados, como «docentes didactas», en el sentido de que deben actuar más como maestros, dictando aquello que se debe leer y aprender (p.e. mayor uso de la plataforma virtual para depositar lecturas básicas). En cambio, en el caso de estudios de postgrado su rol se aproxima al de experto en la materia y aumentan las posibilidades de diálogo y discusión en las clases.

Respecto al rol de investigación, los entrevistados señalan que es tan importante como la docencia y en su mayoría participan tanto en grupos de investigación internos de la universidad, como en colaboración con otras universidades nacionales y extranjeras. Al mismo tiempo, es la investigación la que mayormente vincula a los docentes con el mundo externo a la universidad, ya sea a través de empresas, laboratorios, servicios sociales, u otras universidades, y esta relación con el mundo exterior también es vista como enriquecedora para su quehacer docente. Un tercer rol que los participantes realizan es el de gestión, distinguiéndose aquí dos tipos; la gestión formal dentro de la titulación, y la gestión para la propia docencia e investigación.

La relación entre estas distintas funciones se pone en solfa en el siguiente comentario en el que puede apreciarse que, mientras docencia e investigación se presentan como dos caras deseables de una misma moneda, la gestión se considera un mal menor, un tributo que debe pagarse a la institución:

«... Tengo el corazón partido (risas), me encanta dar clases, lo paso muy bien pero me desgasta, yo entro allí y cuando salgo estoy sudando (risas) es como un subidón de energía. La investigación es más de hormiguita, es otra cosa, pero me gusta y en gestión depende... depende un poco de lo que haces y cómo va, o sea, así como tener una gran vocación por la gestión no, pero cuando me he puesto, pues mira he salido bien y tal (...)»

A la hora de conceptualizar a un buen profesor universitario, las respuestas apuntan prioritariamente a definirlo como alguien preocupado por sus estudiantes y motivado por sus progresos en el aprendizaje. Las habilidades comunicativas son vistas como esenciales, sobre todo a la hora de contactar apropiadamente con la comprensión y el nivel de conocimientos previos alcanzados por sus estudiantes. Al mismo tiempo, es de especial importancia el dominio del contenido que el docente posea, lo que se asimila al grado de actualización disciplinaria que tenga, para lo cual, nuevamente, se apela al componente investigador que debe alimentar su saber y su docencia.

El buen profesor es también descrito como un profesional preocupado por la innovación metodológica docente, que se embarca en actividades de mejora educativa y reflexiona acerca de sus aciertos y errores en este proceso. Aquí aparecen claramente elementos de carácter emocional que deben presidir las actitudes de un buen docente, como tener pasión por lo que se hace, mostrarse perseverante frente a las dificultadas y ante todo respetar a los alumnos y confiar en sus posibilidades:

«... Un buen profesor universitario tiene que ser una persona muy respetuosa (...), es una forma de comunicar y de trasmitir y además de alentar, de despertar las ganas de aprender en los estudiantes (...) tiene que tener una mente abierta, tiene que ser una persona con unos niveles de confianza real en la capacidad de aprendizaje del estudiante, o sea si tú no confías en el otro difícilmente ayudas a crecer al otro, con unas dosis de humildad pues cuanto más estudias más te das cuenta de que menos sabes, de que conoces una parte y que te falta mucho por saber (...)»

Como podemos deducir de este primer grupo de respuestas, los profesores destacan especialmente algunas competencias del perfil teórico que

elaboraron las universidades catalanas: las competencias comunicativas, las competencias interpersonales, en especial relativas al compromiso y responsabilidad sociales y al respeto y apoyo a los alumnos, y las relacionadas con la innovación, a través de los resultados obtenidos en la investigación, sobre todo centrada en la propia materia, pero también focalizada a las decisiones y actividades docentes.

Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad

La actuación de los docentes entrevistados está muy orientada a una enseñanza funcional, valorando muy positivamente actividades prácticas, de terreno y de aplicación a problemas reales, extraídos del ejercicio profesional. En concordancia con ello, un importante número de participantes aplica, por ejemplo, la metodología de enseñanza del «aprendizaje basado en problemas» (ABP). Estos docentes suelen considerar que la teoría está al servicio de la resolución de problemas situados y que los contenidos conceptuales se aprenden mejor al introducirse a la par que problemas derivados de la práctica real.

Por otra parte, es posible apreciar que en los docentes predominan teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de carácter interpretativo, donde se valora altamente el aprendizaje correcto del contenido —sobre todo en cursos iniciales— merced al apoyo de la actividad personal del estudiante, que requiere de la activación de una serie de procesos psicológicos. Solo un docente se posiciona en una teoría implícita constructiva, ya que admite la existencia de saberes múltiples, rompiendo la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad.

El predominio de las concepciones interpretativas es coherente con el hecho de que, en su inmensa mayoría, los entrevistados orienten sus actividades de enseñanza hacia el aprendizaje y el estudiante, más que hacia el contenido o la interacción con los estudiantes.

En cuanto al tipo de estrategias de enseñanza implementadas, se distinguen las utilizadas con grupos numerosos y grupos más reducidos, así como las que se instauran en niveles iniciales de la titulación o en máster o doctorado. En grupos numerosos, existe preocupación por desarrollar buenas clases expositivas, organizadas, participativas, donde el uso del lenguaje sea apropiado al nivel de comprensión de los alumnos y con un apoyo adecuado de presentaciones tipo *power point*, que muestren imágenes y gráficas, imprescindibles para comprender el contenido. En cursos superiores y a nivel de postgrado, los grupos de estudiantes son más reducidos, lo que,

según la opinión de los profesores, facilita el uso de metodologías más activas e innovadoras.

Con respecto a las estrategias de evaluación, suponen un recurso al servicio del aprendizaje. Estos docentes manejan un número poco habitual de sistemas de evaluación, en distintos momentos y sobre diferentes procesos y productos, con el fin de monitorear el aprendizaje, ofrecer retroalimentación a los alumnos y regular la propia actuación docente. Cuando la titulación obliga a realizar exámenes finales, nuestros docentes, por lo general, consideran estas pruebas como complementarias, dando prioridad a las evaluaciones de corte más auténtico, que les permiten obtener una trayectoria más fiable de los progresos del alumno.

Todas estas representaciones sobre la docencia y la didáctica implementada, nos hablan de una intensa actividad estratégica; se trata de docentes que habitualmente toman decisiones sobre su desempeño de acuerdo a algunas condiciones relevantes y cambiantes de su práctica. Esta vocación de ajuste continuo, queda claramente expresado en el siguiente párrafo:

«Con el tiempo me he dado cuenta que el método que es perfecto para un alumno puede ser nefasto para otro, porque no es tan disciplinado o es mucho más disciplinado, no es tan ordenado o es mucho más ordenado, porque lo coge todo a la primera o necesita leer cinco veces. O sea lo ideal sería ordenar a los alumnos por características de aprendizaje, entonces enseñar en función de cómo el alumno aprende. Bueno, esto no es posible, y partimos de ahí. Entonces yo intento enseñar de la forma que yo creo que mejor se aprende, y yo creo que se aprende con la práctica fundamentalmente, por eso las clases magistrales no me gustan y las suelo evitar».

Este interés por «llegar» al alumnado mediante los mejores métodos que sea posible aplicar, explica la alta valoración que otorgan a la formación pedagógica, a través de cursos y seminarios. Si bien admiten que dichos cursos suelen ser genéricos y, casi siempre, alejados de los problemas y casos que se abordan en su especialidad, mantienen su interés tratando de transferir y aplicar las orientaciones y sugerencias recibidas, a la realidad de sus aulas.

Por otra parte, es importante resaltar la valoración extremadamente positiva que hacen de la posibilidad de compartir sus experiencias docentes con otros colegas y de aprender de sus prácticas exitosas, aspecto también destacado en otros estudios (Ion y Cano, 2012). En el siguiente relato un docente explica ese aprendizaje de manera elocuente y expresiva:

«...También aprender de las conversaciones de café con los compañeros porque es el momento en el que todo el mundo se libera y entonces, pasada la primera fase en la que todos nos quejamos o bien de que tenemos muchos estudiantes o de que el horario ya no es el mejor, nunca es el mejor jeh! (risas) o que no sé todas las desgracias del aula, que es pequeña o que es grande o que la acústica no es buena, no se pueden hacer prácticas de grupo por las sillas (...), pasada esta primera fase de despotricar a gusto, pues viene una fase en la que se comenta: he hecho este tipo de ejercicios y esto me funciona, y no sé qué y tiene gracia, entonces tú ves que en otro grupo los mandan a la biblioteca a hacer una cosita y tú piensas ¿y los míos?..., yo he visto que no van a la biblioteca, ¿y si los mandase hacer no sé qué? y que harán, ¿perderán el tiempo? y cómo me lo monto,... y entonces lo organizas (...)»

En este apartado, se subrayan las competencias de planificación y gestión en el intento de desarrollar actividades funcionales, apropiadas para resolver problemas profesionales, así como las de innovación y, por supuesto, al tratarse de representaciones sobre procesos instruccionales, las competencias metodológicas, referidas sobre todo a la resolución de problemas y a potenciar la autonomía de aprendizaje de los alumnos. De nuevo las competencias de trabajo en equipo prácticamente no aparecen y, ahora, tampoco las interpersonales. Pensamos que se trata de dos ausencias significativas que analizaremos en las conclusiones.

Representaciones sobre los sentimientos asociados a la enseñanza universitaria

Para describir la identidad docente, un tercer aspecto fundamental es la caracterización de los sentimientos asociados a la docencia. En primera instancia, es necesario resaltar que los participantes manifiestan una proporción similar de sentimientos positivos y negativos hacia su trabajo, apreciándose diferencias cualitativas importantes cuando se realiza una distinción atendiendo a los roles ejercidos.

Los profesores mencionan sentimientos positivos en cuanto a la posibilidad de dar clases e investigar en el ámbito de su disciplina, y se sienten satisfechos por el rol social que desempeñan (mejor valorado que en los niveles no universitarios). De su faceta docente destacan la libertad que les ofrece la universidad para auto-gestionar sus clases en relación a temáticas que les apasionan y la posibilidad de constatar, de manera inmediata, el impacto de esas clases sobre los alumnos. Se refrenda un sentimiento de realización personal al enseñar aquello que les gusta e interesa, máxime en los cursos de postgrado en los que pueden exponer los resultados de sus

investigaciones más recientes. Pero también más de la mitad de los entrevistados expresan su motivación por impartir clases en el primer año de grado, a pesar de su dificultad, pues les permite conocer a los alumnos al inicio de su carrera y ver su evolución en el transcurso de los diferentes niveles y ciclos académicos.

Los sentimientos negativos, manifestados frente al rol docente, apuntan principalmente a la escasa valoración institucional que tiene este rol a pesar del alto nivel de preparación y trabajo que supone. Argumentan que la investigación es mucho más valorada que la docencia, lo que claramente beneficia a aquellos que dedican mucho tiempo a investigar y publicar, en detrimento de la calidad de sus clases. Un segundo factor que dispara sentimientos negativos guarda relación con lo que algunos consideran inmadurez de los estudiantes al no mostrar un suficiente nivel de auto-exigencia en sus tareas académicas o al no valorar todo el esfuerzo que el profesor invierte en conseguir una buena docencia. Respecto a este último punto, algunos profesores expresan sentir verdadera frustración al preparar actividades innovadoras y no contar con el compromiso y participación de los alumnos.

«...A veces es impotencia cuando hay grupos que ves que son como muy muertos, que le haces preguntas y no contestan, (...) hay que motivarlos pero a veces cuesta,...el sentimiento para mí es este, que a veces te cuesta llegar porque hay un pasotismo, en primero sobre todo; en segundo también pero menos, el sentimiento es este».

La investigación es una función también bien valorada que, como ya señalamos, permite estar al día y reciclar la propia docencia. Sin embargo, también es percibida como un reto, interesante para el crecimiento personal, pero generador de tensión y, en ocasiones de estrés, debido a las altas exigencias institucionales por cumplir con los estándares requeridos, y por la dificultad de articular esa demanda con los demás roles de profesor.

El rol de gestión es el que claramente acapara la mayor cantidad de sentimientos negativos; ello se explica por el hecho de tener que trabajar de manera más encorsetada, respondiendo a directrices externas, o por la imposibilidad de poder escoger con quiénes trabajar y tener que mostrar actitudes impostadas. Se percibe como un trabajo arduo, que con el desarrollo de los nuevos grados, ha supuesto organizarlo todo casi de nuevo, participar en muchas reuniones y tomar muchas decisiones colectivas de carácter complejo y de naturaleza conflictiva. Se trata de un trabajo que en la mayoría de los casos se realiza como servicio a la institución y es la primera función de la que los docentes prescindirían, si pudiesen hacerlo.

Durante las entrevistas también estuvieron presentes múltiples aseveraciones asociadas a las relaciones sociales que se establecen con los estudiantes y los compañeros de trabajo. Una parte de los entrevistados manifiesta su gusto por relacionarse con personas jóvenes, llenas de vitalidad y proyectos, que ingresan en la universidad con nuevas y diferentes formas de aprender. Al mismo tiempo, cobra mucho valor el reconocimiento que reciben de parte de sus estudiantes, cuando les expresan agradecimiento, les felicitan por las clases, y demuestran que han participado y aprendido gracias a las actividades diseñadas. Que los estudiantes aprendan y progresen hace que valga la pena su esfuerzo, como se subraya en este párrafo:

«Iba a decir felicidad; no sé, tener un día así positivo (risas) si está bien, está bien, es una cosa además muy gratificante cuando tú ves a un estudiante que llega y bueno, ha pasado por tu curso y a lo mejor no te das cuenta y al cabo de dos o tres años cuando lo ves en segundo ciclo, ves que razona de una determinada manera; es bonito, tú sabes que hubo tu granito de arena ahí (...).».

Además, consideran que con una buena conexión emocional los estudiantes se involucran más personalmente en la enseñanza, y no están de acuerdo con el trato distante y frío que muestran algunos profesores. La empatía es una característica muy valorada pero, al mismo tiempo, creen que es necesario establecer límites claros en las relaciones profesor-alumnos, sin que esto merme la cordialidad y preocupación por el estudiante.

En cuanto a las relaciones sociales con compañeros de trabajo, se valora positivamente el trabajo colaborativo, sobre todo en grupos interdisciplinares reunidos por mutuo interés. Curiosamente, y a pesar de que la necesidad de trabajar en equipo es unánimemente aceptada, muchas opiniones manifiestan que la docencia es básicamente un trabajo en solitario. El siguiente párrafo resulta suficientemente ilustrativo:

«(...) un profesor universitario tiene que tener mucha disciplina, tiene que ser un corredor de fondo y aceptar una cierta soledad, aunque parezca que esto se contradice con lo que he dicho antes de un trabajo cooperativo, pero es un aprendizaje que he hecho de manos de algún buen tutor o profesor, algún compañero que te ayuda en el momento en que estás a punto de tirar la toalla ¿no? y que te alienta pues. Es una carrera un poco en solitario y que uno tiene que ser pues valiente para tirar adelante la innovación y proyectos nuevos, para abrir caminos...»

Como era de esperar aquí sí se acentúan las competencias docentes de naturaleza interpersonal y comunicativa, pero muy concentradas en las actitudes del profesor para crear un clima afectivo propicio para el aprendizaje;

la empatía y la perseverancia parecen ser las reglas de oro para lograrlo. En cuanto a la satisfacción por el trabajo, uno de los principales generadores es la «libertad de cátedra». La expresión no aparece como tal, pero está en la base de muchos argumentos relativos a la posibilidad de decidir sobre la selección y organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza y evaluación. En realidad, cuanta más opcionalidad se percibe en esas decisiones, mayor es la satisfacción expresada. Así los cursos de postgrado y la investigación están en lo más alto del ranking y, en cambio, la gestión en lo más bajo. Las competencias metodológicas aparecen de forma indirecta, al quejarse de lo habituados que están los alumnos a un tipo de clase convencional en la que ejercen un rol puramente receptivo y pasivo. Entre esas competencias, analizar el coste que supondrá el cambio propuesto y las modalidades más rentables y eficaces para provocar ese cambio, pueden ser aspectos a resaltar.

En cuanto a las competencias para trabajar en equipo, únicamente se nombran, pero sin contenido aparente. La docencia sigue conceptualizándose como un trabajo en solitario porque al final es el docente quien está solo frente a sus alumnos. En cambio la investigación, y mucho más la gestión, se entienden como trabajo en equipo, aunque precisamente tener que aceptar las formas de trabajar de los otros, es una posible fuente de conflicto.

En el último apartado de conclusiones, revisaremos y analizaremos todas estas cuestiones.

CONCLUSIONES

Retomando los objetivos que nos propusimos abordar en este estudio, con respecto al perfil de competencias teórico, elaborado a instancias del trabajo realizado por ocho universidades en Cataluña (Torra *et al.*, 2012), existe una clara correspondencia entre las representaciones que sobre las competencias tienen nuestros docentes competentes, y las que se definen en el modelo de perfil que nos servía de contraste. Como nuestra muestra es pequeña (aunque muy selectiva), resulta difícil determinar un orden entre los seis bloques de competencias, pero ciertamente las competencias comunicativas y metodológicas estarían en primer lugar y las relativas al trabajo en equipo en última posición.

Esta concordancia entre el modelo teórico de perfil de competencias y las competencias que destacan nuestros docentes queda reforzada si, tal como pretendía el segundo objetivo de nuestra investigación, tratamos de identificar qué aspectos comparten todos ellos. Si quisiésemos elaborar un

programa de formación para promover las competencias esenciales entre el profesorado universitario o evaluarles para conocer su nivel de competencia, a buen seguro deberían incluirse estos doce temas o ítems: (I) Responsabilidad y compromiso ético de la docencia universitaria. La gestión institucional como servicio a la comunidad universitaria; (II) El docente como profesional reflexivo. Investigación sobre la propia práctica como base para la innovación. (III) Investigar sobre el conocimiento disciplinar como condición para su enseñanza; (IV) Comunicar bien para que te comprendan mejor; (V) La confianza y el respeto a los alumnos como principios; (VI) La autonomía de aprendizaje como finalidad última; (VII) Evaluación permanente de la propia enseñanza y del aprendizaje de los alumnos; (VIII) Lectura y ajuste permanente al contexto; (IX) Aprender con y de los colegas; (X) Defender y ejercer la libertad de cátedra. (XI) Resistencia a la incomprensión y frustración de alumnos y compañeros frente a la innovación, y (XII) Crear empatía con los alumnos, manteniendo la distancia que exige nuestro rol.

Hasta aquí podríamos pues afirmar que el perfil de competencias propuesto en el estudio que hemos estado citando, es coherente con los datos que aporta nuestra investigación y, por consiguiente, supone un cierto aval a la propuesta. No obstante, deberíamos matizar esta conclusión. Nuestro estudio aporta información relevante en relación al particular significado que los docentes otorgan a algunas competencias y que suponen elementos de tensión con el significado declarado en el modelo teórico sobre el perfil de competencias:

- a) Trabajo en equipo vs. trabajo en solitario. El trabajo en equipo se asocia sobre todo a la función de gestión, bastante a la investigación y menos a la docencia. En realidad, como hemos visto, la docencia se considera un trabajo básicamente solitario, aunque pueda recibir apoyos esporádicos. Recordemos además que la gestión se percibe como una tarea poco autónoma y donde se impone la coordinación con otros no siempre elegidos. Esto puede explicar el último lugar que ocupan las competencias de trabajo en equipo. Sin embargo, ello supone un punto de fricción con el modelo «desirable»: la configuración de equipos docentes que trabajan conjunta y coordinadamente y se responsabilizan de la calidad de la enseñanza que ofrecen. Se trata de una asignatura pendiente en nuestras universidades, potenciar la formación, seguimiento y evaluación de equipos docentes, como unidad de gestión de la docencia, rompiendo esa visión individual y solipsista que permanece en las prácticas de los profesores.

- b) Enseñar e investigar vs. gestionar. Conectado con el punto anterior, la gestión sigue siendo la ceniciente entre las funciones del profesorado universitario en España. Se considera un mal menor que debe realizarse como tributo a la comunidad. De nuevo, se trata de un aspecto a revisar. Si bien los docentes competentes analizados están convencidos de que se enseña mejor si se investiga, no parece que consideren que se investiga y enseña mejor si se gestiona mejor.
- c) Ayudar al alumno vs. el alumno como copartícipe de su aprendizaje. También hemos señalado que los profesores estudiados mantienen una teoría interpretativa y centrada en facilitar el aprendizaje a los alumnos, por encima de una teoría directa o una teoría constructiva. Se trata de un cierto «academicismo ilustrado»: todo por el alumno pero sin el alumno. El conservar una alta dosis de objetivismo (los contenidos como verdades indiscutibles) y situar al alumno como un participante «actuante», en el sentido de que participa en las actividades previstas, pero no «protagonico», por cuanto no puede cambiar prácticamente nada de lo programado, deja muy poco espacio para la construcción personal, el debate y la creatividad, pilares del pensamiento crítico.
- d) Comunicarse y relacionarse unidireccionalmente vs. negociar sentidos y significados. Íntimamente vinculado al punto anterior, está la consideración de las competencias comunicativas e interpersonales, no tanto para favorecer el diálogo bidireccional, sino para garantizar la perfecta comprensión del mensaje (de nuevo la verdad revelada) del docente. Es por ello que el docente debe ser claro, ameno, motivador, empático y respetuoso, para que su mensaje no introduzca «ruidos», ambigüedades, ni encuentre oposición en la mente de los que escuchan. Se defiende una forma de «exposición participativa», en la que la participación parece restringirse a la resolución de dudas y aclaraciones. Esto es más patente en el grado, que en postgrado, y resulta claramente contradictorio con los deseos, ampliamente asumidos y expresados por los entrevistados, sobre la necesidad de que los alumnos sean autónomos aprendiendo o lleguen a ser reflexivos y críticos cuando accedan a estudios de postgrado. Las TIC tampoco parecen jugar un papel muy relevante; no se habla del uso de redes sociales y, en cambio, su utilización como simple depósito de material textual, es común. De nuevo es una idea a denunciar y revisar, si pretendemos que el alumno sea un verdadero interlocutor y no solo un receptor más o menos reactivo.

- e) Ajustarse al tamaño y conocimientos del grupo vs. ajustarse al contexto. Ciertamente los profesores hablan de no caer en rutinas, de innovar y en parte se quejan de las resistencias al cambio de los alumnos, sin embargo lo que fundamentalmente gobierna sus decisiones es el mayor o menor tamaño del grupo y su pertenencia a grado postgrado. Otros factores relativos a la diversidad del alumnado, a los objetivos perseguidos, a las características espacio-temporales de la asignatura, a su complejidad y novedad, entre otras muchas condiciones, no parecen ser objeto de decisión y ajuste. En realidad estos profesores competentes no creen que deban adaptarse al grupo, en un sentido profundo. No piensan que deban «versiónarse» a ellos mismos para ser un docente algo distinto en cada caso. Como declaraba uno de los entrevistados se trata de «*mostrarte tal como eres*», «*no tienes que agotarte fingiendo una cosa que no eres*». Cambiar la forma de ser, la identidad académica se considera algo anómalo e indeseable. Se trata de una representación que se opone a la visión de profesor flexible que hemos defendido.

En resumen, cuando preguntamos a los profesores sobre cuáles son las competencias que deberían caracterizar a un profesor competente o cuando entrevistamos a profesores formal e institucionalmente definidos como competentes, encontramos resultados convergentes que, de hecho, refuerzan el *statu quo* de estos últimos, convirtiéndolos en un modelo a seguir. Sin embargo, cuando profundizamos en el análisis y comprobamos qué significa para ellos cada competencia, observamos que esos significados no se corresponden con los que defiende la literatura. Las cinco tensiones que hemos tratado de sacar a la luz son un claro ejemplo de esa paradoja.

Con esto no queremos decir ni que la metodología utilizada para definir perfiles docentes sea inadecuada, ni que los profesores que escogimos no fuesen en realidad excelentes profesionales. Ojalá la mayoría de nuestros profesores universitarios tuviesen conocimientos, habilidades y actitudes parecidas a los docentes de nuestra muestra. Lo que señala nuestro estudio es que esos perfiles deben complementarse con otras fuentes de información como, por ejemplo, cuáles son las competencias docentes que permiten a los profesores afrontar con éxito conflictos e incidentes críticos en sus aulas. Como hemos mostrado en otros trabajos (Monereo, 2010; Monereo *et al*, 2009), de lo que se declara que se es, se hace o se siente, y lo que realmente se es, se hace y se siente ante una situación conflictiva, va un trecho importante. Identificar esas situaciones, poner a los profesores frente a ellas, analizando conjuntamente sus actuaciones, probablemente ayudaría a los docentes a resolver las tensiones conceptuales señaladas y nos permitiría redefinir con mayor precisión un perfil de competencias para el profesorado universitario. Un reto para nuestras universidades, pero no para el futuro,

sino para pasado mañana, si pretendemos ser competentes respondiendo a las necesidades, problemas y demandas reales de nuestros estudiantes de hoy.

NOTA

- 1 Este estudio se realizó con el apoyo de la *Unitat d'innovació docent en Educació Superior* (IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Agradecemos la ayuda logística de M. Dolores Márquez (coordinadora) y de Sarai Sabaté (equipo técnico), así como de Pilar Salinas en la recopilación y análisis de datos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*, 27(2), 208-319.
- Badia, A.; Monereo, C. y Meneses, J. (2014). Academics' feelings about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1). Recuperado de: http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/num_sig.php?PHPSESSID=3e94890b3dcac80111c48b145a6ce56d
- Clegg, J.W. y Salgado, J. (2011). From Bakhtinian Theory to a Dialogical Psychology. *Culture & Psychology*, 17(4), 520-533.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2000). ¿Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- Hermans, J.M.H. (2008). How to perform Research on the basis of Dialogical Self Theory? *Journal of constructivist Psychology*, 21, 185-199.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C.; Badia, A., Bilbao, G.; Ce rrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C.; Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia & Aprendizaje*, 36(3), 323-340
- Salgado, J. y Hermans, H. (2005). The return of Subjectivity: from a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-Journal of Applied Psychology*, 1(1), 3-13.
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Márquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado de: <http://redabierta.usc.es/redu>
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Carles Monereo, Profesor Titular del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinador general del equipo de investigación reconocido, SINTE y del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) de su universidad.

Carola Domínguez, Profesora de la Universidad Diego Portales. Licenciada en Psicología y Máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Coordinadora académica del Magíster de liderazgo y gestión educativa de su universidad.

Dirección de las autoras: Carles Monereo
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Barcelona
Campus de Bellaterra, Barcelona. España
E-mail: carles.monereo@uab.cat

Carola Domínguez
Unidad de desarrollo profesional docente
Facultad de Educación
Universidad Diego Portales
Vergara 210, Santiago. Chile
E-mail: dominguez.carola@gmail.com

Fecha Recepción del Artículo: 09. Octubre. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 09. Diciembre. 2012
Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

(FACTORS AFFECTING STUDENT APPROACHES TO LEARNING. A SYSTEMATIC REVIEW)

Fuensanta Monroy
Fuensanta Hernández Pina
Universidad de Murcia

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11481

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17 (2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481

Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factors affecting student approaches to learning. A systematic review. *Educación XXI*, 17 (2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481

RESUMEN

Introducción: La investigación educativa desde la perspectiva de la corriente SAL (*Students' Approaches to Learning*) ha explorado los mecanismos implicados en el aprendizaje, así como los factores que influyen en los enfoques de aprendizaje. Partiendo del modelo 3P de Biggs (1987) y de la revisión de factores de Baeten, Kyndt, Struyven, y Dochy (2010), el presente estudio realizó una revisión sistemática para seleccionar y recuperar evidencias empíricas de factores personales y contextuales que pueden influir en los enfoques de aprendizaje.

Método: Se siguió el procedimiento de revisión sistemática y se extrajeron estudios en función de unos criterios de selección determinados.

Resultados: Muchos de los estudios seleccionados coinciden en sus resultados y evidencian la influencia de diversos factores (motivación, conocimientos previos, concepciones de aprendizaje, creencias epistemológicas, cantidad de trabajo, percepción de los criterios de evaluación, concepciones y métodos de enseñanza de los profesores, titulación y tipo de tarea y contenido) sobre los enfoques de aprendizaje. Sin embargo, no existen resultados concluyentes sobre otras variables (sexo, edad, cociente intelectual, tipo de evaluación).

Conclusiones: Se observan desequilibrios en la atención prestada al estudio de determinadas variables, así que la presente revisión puede servir de guía

en cuanto a qué factores requieren mayor nivel de análisis en futuras investigaciones. El conocimiento fundado sobre los factores involucrados en el aprendizaje universitario permitiría desarrollar acciones que mejoren cualitativamente el aprendizaje y promuevan el aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE

Enfoques de aprendizaje, aprendizaje, proceso de aprendizaje, enseñanza superior.

ABSTRACT

Background: Educational research from the Students' Approaches to Learning perspective has explored the mechanisms involved in learning, as well as factors which may determine learning approaches. Taking Biggs' (1987) 3P model and Baeten, Kyndt, Struyven, Dochy's (2010) review as a cornerstone, this paper presents a systematic review of empirical evidence of personal and contextual factors which may influence learning approaches. **Method:** A systematic review procedure was followed and specific criteria were used when searching for studies. **Results:** Many studies show evidence of association of undergraduates' approaches to learning with a number of factors (motivation, knowledge, conceptions of learning, epistemological beliefs, workload, perception of the evaluation criteria, teachers' teaching conceptions and methods, degree, and type of task and content). There is, however, no conclusive evidence of a relation between approaches and other variables (sex, age, IQ, type of assessment). **Conclusions:** Studies have focused on a number of variables, yet additional research is needed on other factors, particularly within the Spanish context, which may use this review as a starting point. Having a detailed account of the various influences on how students approach their studies may help develop interventions which would ultimately improve the quality of results and promote meaningful learning.

KEYWORDS

Learning, learning theories, learning processes, higher education.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha explorado los mecanismos implicados en el proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas. La corriente de los enfoques de aprendizaje (*SAL-Student Approaches to Learning*) sostiene que el resultado del aprendizaje está influido por el enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante. Los estudiantes acometen tareas de aprendizaje de acuerdo con sus intenciones o motivos (Biggs, Kember, y Leung, 2001; Marton y Säljö, 1984), y para resolver los problemas asociados a dichos motivos se idean estrategias, siendo la combinación de motivo y estrategia lo que se denomina enfoque de aprendizaje (Biggs, 1979, 1989). El aprendizaje

se puede afrontar con: a) un enfoque de aprendizaje profundo, caracterizado por una intención de leer activamente, extraer significado de los contenidos, y pensar de forma crítica buscando conexiones con los conocimientos existentes y relacionando ideas; o b) un enfoque superficial, con el cual la atención se centra en memorizar y reproducir el texto, y no se buscan conexiones entre ideas y el propio conocimiento (Martón, 1976; Säljö, 1984).

El aprendizaje está relacionado con diversas variables, algunas inherentes al individuo y otras propias del contexto de aprendizaje, mediadas por la percepción del estudiante (Laurillard, 1979). Esto significa que se pueden adoptar enfoques diferentes en contextos de aprendizaje diferentes (Kember y Gow, 1989). El modelo 3P (Biggs, 1989) representa la relación entre factores personales y contextuales, los enfoques de aprendizaje y los resultados de aprendizaje. Muchos investigadores desde los años ochenta exploran la relación de variables y del contexto con los enfoques de aprendizaje. Ramsden y Entwistle (1981) crean un modelo heurístico (Entwistle y Tait, 1990, p. 172) que muestra «todos los aspectos del contexto que podrían interactuar con la características personales del individuo y que influirían tanto en los enfoques como en la calidad de los resultados de aprendizaje.» Con el objetivo de destacar qué factores favorecen la adopción del enfoque profundo en contextos de aprendizaje centrados en el estudiante, Baeten, Kyndt, Struyven, y Dochy (2010) realizan una revisión de estudios entre 1990-2010 sobre los factores influyentes en los enfoques de aprendizaje (Figura 1).

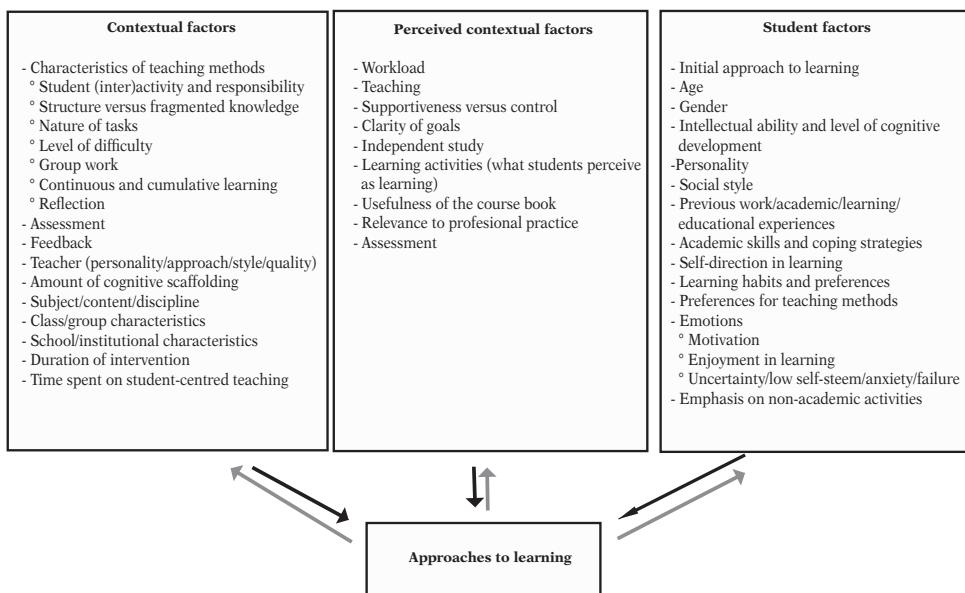


Figura 1. Factores relacionados con los enfoques de aprendizaje (Baeten *et al.*, 2010)

La revisión de Baeten *et al* (2010) no incluye, sin embargo, las creencias epistemológicas y las concepciones de aprendizaje del estudiante como factores sobre los que también existe evidencia empírica de relación con los enfoques. Tampoco incluye estudios realizados antes de 1990 ni de corte naturalista o cualitativo, y así lo manifiestan los autores como una de sus limitaciones. Además, la selección de artículos comprende estudios en idioma inglés realizados en diferentes países. La naturaleza contextual de los enfoques de aprendizaje (Ramsden, 1987) pone de manifiesto la necesidad de realizar estudios a nivel nacional, lo que permitiría detectar características propias de la cultura, así como similitudes y diferencias con otros contextos de enseñanza-aprendizaje. No se han hallado revisiones en castellano que analicen la relación entre diferentes factores y enfoques de aprendizaje, lo que aportaría una visión global sobre el tema y permitiría realizar comparaciones con otros países.

A partir de estas limitaciones se hace necesario realizar una revisión de estudios en idioma castellano que contemple investigaciones realizadas en nuestro contexto. Además, es importante incluir estudios sobre creencias y concepciones de aprendizaje, así como trabajos realizados antes de 1990 e investigaciones cualitativas sobre factores influyentes en los enfoques, lo que complementaría la revisión ya existente. El objetivo del presente estudio fue realizar una revisión sistemática de la literatura sobre los factores que afectan a los enfoques de aprendizaje.

MÉTODO

La revisión sistemática se desarrolló en varias fases (Sánchez-Meca y Botella, 2010):

1. Formulación del problema: ¿Qué factores pueden influir en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios?
2. Definición de los criterios de selección de estudios que examinen la relación entre variables y enfoques de aprendizaje:
 - a) Diseño: estudios cuantitativos y cualitativos.
 - b) Medición de variables: estudios que midan los enfoques de aprendizaje mediante cuestionarios: a) *Approaches to Study Inventory* (ASI) (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979) o versiones posteriores; b) *Study Process Questionnaire* (SPQ) (Biggs, 1987) y *Revised Two-Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) (Biggs *et al*, 2001); y c) versiones en castellano de los cuestiona-

rios de a y b. Se tuvieron en cuenta los resultados concernientes al enfoque profundo y superficial, pues no hay evidencia concluyente de la existencia del enfoque estratégico/logro (Richardson, 1994).

- c) Participantes: estudios sobre estudiantes universitarios de países occidentales y concretamente de España.
 - d) Idioma: estudios redactados en castellano e inglés.
 - e) Rango temporal: estudios realizados entre 1980 y 2013.
3. Búsqueda bibliográfica de estudios, teniendo en cuenta los criterios de selección, en bases de datos electrónicas (ERIC, MEDLINE, PsycARTICLES, PsycINFO), consulta directa de revistas especializadas en papel, libros, artículos y actas de congresos.

Para la búsqueda sistemática en bases de datos electrónicas se escogieron palabras clave, frases entre comillas o combinaciones de ambas en idioma inglés y castellano que se relacionaron con conectores lógicos (Y/ AND, O/OR) (Benito *et al*, 2007). También se recurrió a expertos en el área de enfoques de aprendizaje para recibir orientación sobre material adicional que tratara la temática.

El análisis de los artículos seleccionados se realizó de forma deductiva, pues se partió de los factores de presagio del modelo 3P de Biggs (1987) y del modelo de Entwistle y Tait (1990). A partir de una lectura de los resúmenes y palabras clave de los artículos, se seleccionaron aquellos que trataban directa o indirectamente sobre los factores que afectan a los enfoques de aprendizaje. Conforme se realizaba la lectura y el análisis de los artículos, se elaboró un índice temático y se continuó o recondujo la búsqueda. A partir del estudio de Baeten *et al* (2010) se modificó el planteamiento de la presente revisión para evitar duplicidad de estudios sobre la temática.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación cumplen con los criterios de selección convenidos. Además, se incluyen algunas de las investigaciones ya recogidas por Baeten *et al* (2010) con el fin de caracterizar los resultados más destacados en cada apartado. Muchos estudios no especifican si analizan los factores contextuales o la percepción de los mismos que tienen los estudiantes, así que esta revisión optó por agrupar los resultados de estos dos grupos de investigaciones, a diferencia de la distinción reali-

zada por Baeten *et al* (2010) (Figura 1). Los resultados de los estudios extraídos se clasifican en: a) factores del estudiante y b) factores contextuales y percepción de los mismos.

Factores del estudiante

Los estudios que analizan el sexo como factor diferenciador en la adopción de los enfoques de aprendizaje no son concluyentes, y Baeten *et al* (2010) llegan a la misma conclusión. El meta-análisis de Severiens y ten Dan (1998) sobre estudios entre 1980 y 1995 que analizan diferencias entre sexos y la adopción de enfoques de aprendizaje medido con el ASI revela que las mujeres tienden a emplear el enfoque de reproducción/superficial más a menudo, si bien ambos性os emplean el enfoque de significado con similar frecuencia. Por el contrario, Biggs (1987) con el SPQ y García Berbén (2005) con una versión en castellano del R-SPQ-2F observan que los hombres obtienen puntuaciones superiores en el enfoque superficial y las mujeres en enfoque profundo. Un estudio comparativo de España, Grecia y Reino Unido con el R-SPQ-2F (Arquero Montaño *et al*, 2010) observa diferencias entre sexos, si bien los resultados entre países fueron dispares. Finalmente, otras investigaciones no detectan relación entre el sexo y la tendencia a adoptar un enfoque u otro (Clarke, 1986; Richardson, 1993, con el ASI; Zeegers, 2001, con el SPQ; Wilson, Smart y Watson, 1996, con ASI y SPQ). El estudio cualitativo de Slotte, Lonka, y Lindblom-Ylänne (2001) tampoco detecta diferencias entre sexos. En España la literatura tampoco es concluyente, pues la mayoría de estudios (Buendía Eisman y Olmedo Moreno, 2002, y Hernández Pina, García Sanz, Martínez Clares, Hervás Avilés, y Maquilón Sánchez, 2002, con el CPE, versión en castellano del SPQ; Muñoz y Gómez, 2005, con el CPE-R-2F, versión en castellano del R-SPQ-2F) no observa diferencias significativas entre sexos. Sin embargo, Cano (2000) sí registra con el ASI una mayor tendencia de las mujeres a emplear el enfoque superficial. En vista de la falta de consenso en los resultados, no se puede concluir que el sexo influya en el enfoque de aprendizaje que se adopte.

En cuanto a la relación entre edad y enfoques de aprendizaje, diversos estudios (Hernández Pina *et al*, 2002, con el CPE; Biggs, 1987; Zeegers, 2001, con el SPQ; García Berbén, 2005; Richardson, Morgan, y Woodley, 1999; Watkins y Hattie, 1981, con el ASI) observan que los estudiantes de más edad son más proclives a utilizar el enfoque profundo y menos el enfoque de reproducción (superficial). No obstante, este patrón puede deberse al hecho de que los estudiantes más maduros estén más motivados por objetivos intrínsecos, ya que las experiencias previas fomenten el uso del enfoque de comprensión (Richardson *et al*, 1999). Estudios posteriores (Watkins y

Hattie, 1985, con el ASI), sin embargo, no confirman la relación entre enfoques y edad.

La revisión de Baeten *et al* (2010) presenta estudios que aportan evidencia empírica de relación entre los enfoques de aprendizaje y otros factores personales (destreza intelectual, personalidad, experiencias previas, hábitos de aprendizaje, motivación y miedo al fracaso). A modo de síntesis, no existen evidencias concluyentes de relación entre los enfoques y el cociente intelectual. En cuanto a la personalidad, los autores resumen que estar abierto a experiencias, y ser extrovertido, responsable, organizado y trabajador correlaciona positivamente con el enfoque profundo y negativamente con el enfoque superficial. En España, Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez y González-Pienda (1998) aplican una versión en castellano del SPQ y observan que la disposición a adoptar un enfoque significativo (acompañado de organización del tiempo y del espacio de estudio) está determinada por una alta confianza del estudiante en sí mismo, percepciones positivas sobre las propias posibilidades, capacidades y esfuerzo, y un alto grado de responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

La motivación también desempeña un papel en la adopción de enfoques. Entwistle y Ramsden (1983) constatan con el ASI la relación entre la motivación intrínseca y enfoque profundo, y entre el miedo al fracaso y enfoque superficial. Posteriormente y con una versión del ASI, Entwistle y Tait (1993) observan asociación entre el enfoque profundo y una motivación intrínseca para estudiar a nivel universitario, una actitud positiva y una preferencia por una enseñanza que promueve que se puedan desarrollar las propias ideas de forma independiente. Por el contrario, la orientación de reproducción (enfoque superficial) está relacionada con el miedo al fracaso. Valle Arias *et al* (1997) aplican una versión en castellano del SPQ y un cuestionario sobre metas académicas, y observan diferencias en la motivación, preferencia por tareas con distinto nivel de dificultad, expectativas de éxito y rendimiento académico según la preferencia por un enfoque de aprendizaje u otro. Así, los estudiantes con puntuación superior en enfoque profundo presentan un autoconcepto académico más positivo, motivación intrínseca más alta, expectativas de éxito y rendimiento académico superior a los que prefieren el enfoque superficial. Por el contrario, los estudiantes con un predominio del enfoque superficial muestran pautas motivacionales de carácter extrínseco y tienen más en cuenta los criterios de evaluación. Valle Arias *et al* (1998) también observan relación entre el enfoque superficial y un escaso nivel de implicación personal en el aprendizaje y cierto miedo a fracasar.

Las experiencias y conocimientos previos que tenga el estudiante sobre la materia pueden determinar los enfoques de aprendizaje (Ramsden, 1979), si bien los estudios revisados por Baeten *et al* (2010) no son concluyentes.

La investigación naturalista de Prosser (1987) sí confirma la relación entre conocimientos previos y enfoques. Se observa que, en el caso de estudiantes de física que carecen de conocimientos previos en dicha materia, utilizar estrategias profundas para aprender de forma comprensiva tiene un impacto poco apreciable en los resultados de examen. Sin embargo, en el caso de estudiantes con conocimientos previos de la asignatura, el uso de estrategias de comprensión sí redunda positivamente en la calificación final.

Otro factor personal que tiene efecto sobre los enfoques de aprendizaje es la concepción de aprendizaje. Säljö (1979b) plantea la idea de que las concepciones de aprendizaje están relacionadas con los enfoques de aprendizaje en diferentes situaciones de aprendizaje, y por tanto con los resultados. Investigaciones cualitativas y fenomenográficas identifican cinco concepciones de aprendizaje (Säljö, 1979a) posteriormente confirmadas por otros autores (Marton, Dall'Alba, y Beatty, 1993; Van Rossum y Schenk, 1984; Trigwell, Prosser, y Waterhouse, 1999): 1.Incremento de conocimientos; 2.Memorización; 3.Adquisición de datos, métodos, procedimientos para utilizar cuando se necesitan; 4.Comprendión o extracción de significado de los contenidos; 5.Proceso de interpretación para entender la realidad; y una concepción adicional (Marton *et al*, 1993) 6.Cambiar como persona. Van Rossum y Schenk (1984) confirman la relación entre el procesamiento de aprendizaje (enfoque) superficial y las concepciones 1 y 2 postuladas por Säljö (1979a), y entre el procesamiento profundo y las concepciones 4 y 5. Además, existen diferencias cualitativas entre las concepciones 2 y 3 por un lado, y 4 y 5 por otro, que son muy similares a las diferencias entre el enfoque superficial y profundo (Gibbs, Morgan y Taylor, 1982).

Las creencias epistemológicas también tienen relación con los enfoques. A través de observación, entrevistas y cuestionarios de epistemología se observa que las creencias epistemológicas pueden ser sofisticadas o simples, ejercen influencia sobre el aprendizaje y la comprensión (Schommer, 1990), y «determinan hasta qué punto los individuos: a) se implican activamente en el aprendizaje, b) se empeñan en realizar tareas difíciles, c) comprenden el material escrito, y d) se enfrentan a áreas complejas y mal estructuradas» (Schommer, 1994, p. 302). Así, un estudiante tendrá creencias simples si cree que el conocimiento consiste en acumular datos, lo que le llevará a no integrar la información y a aprender de memoria. Por el contrario, un individuo con creencias sofisticadas es más proclive a consultar diversas fuentes e integrar ideas, valorar diferentes opiniones y no tomarlas por absolutas, y persistir en aprender aunque a veces no tenga éxito.

Brownlee y Berthelsen (2006) destacan la posición que ocupan las creencias epistemológicas como factores personales de presagio en el modelo 3P de Biggs (1989), que pueden influir en o verse influidos por variables

situacionales como las estrategias de enseñanza o evaluación. Además, se detecta asociación entre las creencias epistemológicas y las creencias sobre el aprendizaje (Brownlee, 2001; Sheppard y Gilbert, 1991), de ahí que las creencias estén asociadas con los enfoques y los resultados del aprendizaje. Así, las creencias relativistas/sofisticadas están relacionadas con el enfoque profundo o transformativo y la reflexión metacognitiva. Más recientemente, Rodríguez y Cano (2007) analizan con el SPQ y cuestionarios sobre epistemología la relación entre las creencias epistemológicas y los enfoques, observando que, a medida que los estudiantes progresan en sus estudios, las creencias se hacen más sofisticadas y los enfoques más profundos.

Factores contextuales y percepción de los mismos

Evaluación

Desde hace décadas se reconoce la importancia que tiene la evaluación en la forma de aprender y se afirma que «la forma más rápida de cambiar la forma de aprender de los estudiantes es modificando el sistema de evaluación» (Elton y Laurillard, 1979, p. 100). Estudios cualitativos (Entwistle y Entwistle, 1991) apuntan que la evaluación influye profundamente en los esfuerzos del estudiante por entender lo que estudia y les empuja a adoptar enfoques superficiales para hacer frente a la cantidad de contenidos que serán requeridos durante la evaluación. Investigaciones con el ASI o versiones posteriores (Entwistle y Tait, 1990; Meyer y Parsons, 1989; Ramsden y Entwistle, 1981; Struyven, Dochy, Janssens, y Gielen, 2006; Trigwell y Prosser, 1991) y el SPQ (Kember y Leung, 1998) confirman la relación entre la orientación de reproducción y la sobrecarga de trabajo. Diseth (2007) analiza la percepción de experiencia académica con un cuestionario y los enfoques de aprendizaje con el ASSIST (Entwistle, 1997, en Diseth, 2007), versión reducida del ASI, y observa que la cantidad de trabajo adecuada correlaciona positivamente con el enfoque profundo y negativamente con el enfoque superficial.

En cuanto al tipo de evaluación, el principal hallazgo es que los alumnos perciben que los exámenes tipo test evalúan conocimiento factual, así que tienden a adoptar en mayor medida el enfoque superficial. Por el contrario, los alumnos perciben que los exámenes con preguntas de desarrollo requieren procesos cognitivos profundos, así que hay una mayor tendencia a adoptar un enfoque profundo (Scouller, 1998, con una adaptación del SPQ; Thomas y Bain, 1984; Watkins, 1983). También por medio de entrevistas (Entwistle y Ramsden, 1983; Watkins y Hattie, 1985) se observa que el tipo de evaluación determina los enfoques de aprendizaje, sin embargo el estu-

dio de Marton y Säljö (1976) revela que el tipo de preguntas o examen no siempre determina el enfoque en la dirección que pretende el docente. Este estudio muestra cómo el enfoque profundo puede convertirse en una forma extrema de enfoque superficial («tecnificado») cuando los investigadores tratan de inducir el enfoque profundo por medio de preguntas que pretenden fomentar la reflexión. Los resultados de la manipulación en situación experimental son peores que si no se intenta modificarlos, lo que demuestra cómo los estudiantes difieren de los profesores en su percepción de las tareas y cómo se adaptan a los requerimientos del curso. La revisión de estudios de Baeten *et al* (2010) no aporta resultados concluyentes en cuanto a que un tipo de evaluación propicie la adopción de un enfoque determinado.

Finalmente, existe relación entre la tendencia a adoptar un enfoque superficial y la percepción de que el curso conceda mucha importancia a la evaluación formal (Eley, 1992). Valle Arias *et al* (1998) detectan un efecto directo, positivo y significativo de la percepción de los criterios de evaluación sobre el enfoque superficial, es decir, el alumno trata de predecir las exigencias del examen y del profesor para adaptar su forma de estudiar y realizar el mínimo esfuerzo posible.

Enseñanza

La revisión de Baeten *et al* (2010) sobre el impacto de la forma de enseñar (o percepción de la misma) sobre los enfoques de aprendizaje, aporta evidencias de que la percepción de enseñanza caracterizada por apoyo al estudiante, feedback, libertad para aprender, objetivos claros y con relevancia para la práctica profesional, está asociada al enfoque profundo. Para complementar estos resultados se hallaron otros estudios que se detallan a continuación.

Con entrevistas y el SPQ Gow y Kember (1993) detectan asociación entre las concepciones de enseñanza de los profesores y los enfoques de aprendizaje. Concretamente, los departamentos con puntuaciones más altas en la transmisión de conocimiento disuaden a sus estudiantes de usar el enfoque profundo, mientras que aquellos con una orientación hacia la facilitación son menos proclives a fomentar el uso del enfoque superficial. Posteriormente, diversos estudios (Gargallo López, 2008; Gargallo, Fernández, Gargafella y Pérez, 2010, con una versión en castellano del R-SPQ-2R; Trigwell *et al*, 1999, con el R-SPQ-2R) detectan correlación positiva entre los métodos de enseñanza centrados en la transmisión del contenido y el enfoque superficial y entre la enseñanza centrada en el estudiante y el enfoque profundo. Valle Arias *et al* (1998), sin embargo, no detectan efecto alguno de

la percepción del estilo de enseñanza o tipo de material sobre los enfoques de aprendizaje.

En cuanto a las preferencias por determinados métodos de enseñanza, Entwistle y Tait (1993) con el ASI, y Van Rossum, Deijkers y Hamers (1985) por medio de preguntas abiertas revelan que los estudiantes suelen preferir métodos de enseñanza que promuevan sus enfoques preferidos de aprendizaje. Así, los estudiantes con enfoque superficial prefieren una enseñanza más directiva o centrada en el profesor, con clases que suministran materiales muy estructurados y exámenes claramente vinculados con los contenidos, mientras que los que muestran enfoques significativos prefieren enseñanza más flexible, centrada en el alumnado, que plantea retos, promueve el debate, y da libertad para elegir. En España, García Berbén, Pichardo y de la Fuente (2007) analizan la relación entre enfoques y las expectativas por determinados métodos docentes, y observan correlación positiva entre el enfoque profundo y la enseñanza mediante trabajos en grupo, y negativa entre el uso del enfoque profundo y la preferencia por la clase magistral. Por el contrario, Salvador, Argos, Ezquerra, Osoro y Castro (2011) con una versión en castellano del R-SPQ-2F observan que los alumnos con enfoque profundo manifiestan mayor preferencia por el método expositivo.

También hay evidencia de asociación entre el enfoque profundo y la percepción de libertad para aprender (Eley, 1992, con el SPQ; Ramsden y Entwistle, 1981), apoyo del profesor, estructura y cohesión en el curso (Eley, 1992), objetivos y estándares claros, buenas estrategias docentes, promoción de independencia y apoyo en el estudio (Eley, 1992; Trigwell y Prosser, 1991, con el ASI), menos hincapié en métodos de instrucción formales (Ramsden y Entwistle, 1981), y relevancia del contenido (Entwistle y Tait, 1990). Diseth (2007) observa que la «calidad de la enseñanza» (definida como buena enseñanza, evaluación adecuada, objetivos claros, y habilidades genéricas) correlaciona positivamente con el enfoque profundo y negativamente con el superficial, y que la «cantidad de trabajo adecuada» correlaciona positivamente con el enfoque profundo y negativamente con el superficial.

Titulación y tarea

La disciplina y cultura dominante de una titulación también influye en los enfoques de aprendizaje. Así, estudios con el ASI (Ramsden y Entwistle, 1981; Watkins, 1983) y con el SPQ (Watkins y Hattie, 1981) observan que el aprendizaje superficial es más común en titulaciones de ciencias, mientras que el enfoque profundo es más habitual en humanidades, debido quizás a la naturaleza de las disciplinas. En España varias investigaciones (Abalde Paz *et al.*, 2001; Arquero Montaño *et al.*, 2010; Hernández Pina *et al.*, 2002)

exploran con versiones en castellano del SPQ/R-SPQ-2F los enfoques predominantes en titulaciones concretas, observándose resultados dispares, si bien no se controlan otras variables que pudieran tener efecto en el enfoque adoptado.

La titulación y la forma de enseñar pueden determinar en gran medida el tipo de tareas y contenidos presentados a los estudiantes, que a su vez influirán en los enfoques de aprendizaje (Ramsden, 1979; Säljö, 1984). Así, en la redacción de respuestas a preguntas abiertas los estudiantes pueden adoptar diferentes enfoques: bien narrar hechos y datos, lo que da lugar a una redacción simple y con apenas conexión de ideas (similar al enfoque superficial), bien desarrollar argumentos que denotan una comprensión sofisticada de la información, produciendo textos de estructura y argumentación compleja relacionando ideas (enfoque profundo) (Campbell, Smith, y Brooker, 1998; Hounsell, 1984). En España Valle Arias *et al* (1998) observan que cuando mayor es la tendencia del alumno a analizar las características de la tarea, mayor será la tendencia a emplear un enfoque profundo, y por el contrario, la tendencia a emplear este enfoque disminuirá cuanto menor sea la actitud hacia el análisis de la tarea.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue realizar una revisión sistemática de la literatura sobre los factores que afectan a los enfoques de aprendizaje. Los resultados confirman las conclusiones de Baeten *et al* (2010) y complementan sus resultados con investigaciones sobre otros factores (concepciones de aprendizaje, creencias epistemológicas, autoconcepto) que influyen en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Además, se introducen estudios cualitativos pues la perspectiva cualitativa y cuantitativa son complementarias; «los hallazgos cuantitativos indican la generalidad y fortaleza relativa de ciertas relaciones, y los cualitativos clarifican la conceptualización e ilustran la naturaleza de las influencias que afectan al aprendizaje», así que «considerados de forma conjunta pueden describir con cierta seguridad los efectos que tienen [diversos factores] sobre los enfoques de aprendizaje» (Entwistle, 1986, p. 16). Asimismo, se incluyen estudios llevados a cabo en España, lo que convierte este trabajo particularmente interesante para los investigadores en este país o hispanoparlantes.

Los resultados ponen de manifiesto que la motivación, el rasgo organizativo de la personalidad, la autoconfianza, las concepciones de aprendizaje, las creencias epistemológicas, la cantidad de trabajo, la percepción de los criterios de evaluación, las concepciones y métodos de enseñanza de los profesores, las características propias de la titulación, y el tipo de tarea y con-

tenido influyen en la forma de aprender de los alumnos. Por el contrario, la literatura no aporta evidencias concluyentes de que variables como el sexo, edad, cociente intelectual, conocimientos previos o tipo de evaluación, jueguen un papel determinante en la adopción de un enfoque u otro. Aunque las correlaciones halladas no implican causalidad, los resultados sugieren que profesores y departamentos tienen responsabilidad, pues su forma de enseñar, evaluar y organizar el curso influye en cierta medida en los enfoques de enseñanza que adopta su alumnado (Ramsden y Entwistle, 1981).

Asimismo, queda de manifiesto que la investigación SAL en España ha analizado casi todos los factores presentados en esta revisión, si bien se observa que ciertas variables han sido exploradas en poca profundidad (creencias epistemológicas, criterios de evaluación, tipo de tareas), mientras que otras (sexo, edad, motivación, rasgos de la personalidad, métodos de enseñanza, titulación) han recibido más atención. En el caso de factores como el cociente intelectual, conocimientos previos, concepciones de aprendizaje, carga o cantidad de trabajo, y tipo de evaluación, no se han hallado estudios empleando los criterios planteados en la presente revisión sistemática que analicen su impacto en los enfoques de aprendizaje. Los resultados aquí expuestos pueden guiar futuras investigaciones en cuanto a qué variables requieren mayor análisis, ya que una visión fundada de los diversos factores involucrados en el aprendizaje permitiría desarrollar acciones que mejoren cualitativamente el aprendizaje.

La principal limitación de la presente revisión reside en la diversidad de diseños, muestras, análisis e instrumentos de medida empleados en los artículos analizados, que dificultan una comparación rigurosa. En muchos estudios se observa la ausencia de control del impacto de otras variables o la utilización de procedimientos estadísticos inadecuados (Cano, 2000), lo cual supone una limitación metodológica. En cuanto a las muestras, la literatura ofrece un amplio abanico de participantes que raras veces coincide, no solo en número sino también en características, titulación y nacionalidad. La variedad de instrumentos (y versiones) implica que las comparaciones entre estudios deban realizarse con cautela y evitar las generalizaciones. Aunque el ASI y SPQ (o alguna de sus versiones) fueron el denominador común de los estudios extraídos, las demás variables contempladas se midieron con instrumentos de diversa índole, lo que de nuevo entorpece la comparación entre investigaciones.

Otra limitación se experimentó en el proceso de búsqueda de estudios relevantes. Al introducir ciertas combinaciones de términos, se extraía un número escaso de artículos que resultaba llamativo. Gracias a la lectura profunda de artículos impresos a los que se tuvo acceso, se observó que los descriptores (título y palabras clave) y el resumen no siempre describen fiel-

mente la temática del estudio. Esta falta de correspondencia impide la búsqueda eficaz de investigaciones pertinentes y plantea una seria limitación en cualquier trabajo de revisión dado el elevado número de publicaciones sobre enfoques de aprendizaje, a la vez que supone un sesgo, pues queda a criterio del investigador seleccionar certeramente los estudios relacionados sobre un tema específico. Otra fuente de sesgo proviene del hecho de que solo se tuvieran en cuenta estudios redactados en inglés y castellano publicados en revistas indexadas en determinadas bases de datos, descartándose estudios publicados en otros idiomas y otras fuentes, así como tesis doctorales.

La presente revisión evidencia la naturaleza contextual de los enfoques, así que es muy difícil obtener información precisa y generalizable sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios, ya que diferentes variables hacen que dos alumnos en una misma aula adopten enfoques de aprendizaje distintos. Además, el análisis de los enfoques de aprendizaje tiene escasa utilidad si se dan las siguientes situaciones: a) no se realiza dicho análisis a nivel pormenorizado tomando grupos de alumnos concretos y sus profesores; b) el docente no decide de antemano qué objetivos pretende conseguir y qué tipo de aprendizaje desea que realicen sus alumnos; y c) la institución no abandona criterios y procedimientos de evaluación cuantitativos muy extendidos, que no hacen sino suministrar una calificación que no refleja el aprendizaje real conseguido por el alumno. Existe evidencia (Van Rossum y Schenk, 1984; Watkins, 1983) de la falta de correspondencia entre las notas de examen y la calidad de los resultados de aprendizaje.

Si se apuesta por un aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico, se debería modificar y/o mejorar las variables que están al alcance para que estas sean percibidas por los alumnos como positivas y se creen las condiciones que propicien la adopción del enfoque profundo, mejorando así la calidad de los resultados de aprendizaje. Cualquier intervención que aspire a conseguir un aprendizaje significativo y de calidad deberá, por tanto, tener presente el papel crucial que juegan las variables personales y contextuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde Paz, E. et al (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 465-489.
- Arquero Montaño, J.L., González González, J.M., Hassal, T., Joyce, J., Germanou, E. y Asonitou, S. (2010). The approaches to learning of European accounting students. *EuroMed Journal of Business*, 5(3), 345-362.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243-260.
- Benito Peinado, P.J., Díaz Molina, V., Calderón Montero, F.J., Peinado Lozano, A.B., Martín Caro, C., Álvarez Sánchez, M. y Pérez Tejero, J. (2007). La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: recomendaciones prácticas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(3), 1-11.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1989). Does learning about learning help teachers with teaching? Psychology and the tertiary teacher. *University of Hong Kong Supplement to the Gazette*, 36(1), 21-34.
- Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPO-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Brownlee, J. (2001). Knowing and learning in teacher education: a theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs. *Asia Pacific Journal of Teacher Education y Development*, 4(1), 167-190.
- Brownlee, J. y Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years*, 26(1), 17-29.
- Buendía Eisman, L. y Olmedo Moreno, E. (2002). El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511-524.
- Campbell, J., Smith, D. y Brooker, R. (1998). From conceptions to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays. *Higher Education*, 36, 449-469.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Clarke, R.M. (1986). Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388.
- Eley, M.G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23(3), 231-254.
- Elton, L.R.B. y Laurillard, D.M. (1979). Trends in research on student learn-

- ing. *Studies in Higher Education*, 4(1), 87-102.
- Entwistle, N. J. (1986). *Approaches to learning in Higher Education: Effects of motivation and perceptions of the learning environment*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. y Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N. J. y Entwistle, A.C. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
- Entwistle, N. J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom-Helm.
- Entwistle, N. J. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
- Entwistle, N. J. y Tait, H. (1993). *Approaches to studying and preferences for teaching in higher education: implications for student rating*. Paper presented for the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- García Berbén, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6-3(2), 109-126.
- García Berbén, A.B., Pichardo, M.C. y de la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de os universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 537-550.
- Gargallo, B., Fernández, A., Garfella, P.R. y Pérez, C. (2010). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/29site/ponencia3.pdf>
- Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gibbs, G., Morgan, A. y Taylor, E. (1982). A review of the research of Ference Marton and the Goteborg group: A phenomenological research perspective on learning. *Higher Education*, 11, 123-145.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Hernández Pina, F., García Sanz, M. P., Martínez Clares, P., Hervás Avilés, R. M. y Maquilón Sánchez, J. J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hounsell, D. (1984). Learning and Essay-writing. En F. Marton, D. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.) *The experience of learning*. (pp. 103-123). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Kember, D. y Gow, L. (1989). A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches. *Instructional Science*, 18, 263-288.
- Kember, D. y Leung, D.Y.P. (1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18, 293-307.
- Laurillard, D.M. (1979). The process of

- student learning. *Higher Education*, 8, 345-409.
- Marton, F. (1976). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. En N. Entwistle (Ed.) *Strategies for Research and Development in Higher Education*. (pp. 32-43). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.) *The experience of learning*. (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Meyer, J.H.F. y Parsons, P. (1989). Approaches to studying and course perceptions using the Lancaster inventory. A comparative study. *Studies in Higher Education*, 14(2), 137-153.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Prosser, M. (1987). Is prior knowledge of subject matter more important to the development and use of meaningful learning skills? *Programmed Learning and Educational Technology*, 24, 280-285.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education* 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in Higher Education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(3), 275-286.
- Ramsden, P. y Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Richardson, J.T.E. (1993). Gender differences in responses to the Approaches to Study Inventory. *Studies in Higher Education*, 18(1), 3-13.
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Richardson, J.T.E., Morgan, A. y Woodley, A. (1999). Approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 37, 23-55.
- Rodríguez, L. y Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: A cross-sectional and longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 32(5), 647-667.
- Säljö, R. (1979a). *Learning in the learners'perspective: IV. Considering one's own strategy*. Report No. 79. Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education.
- Säljö, R. (1979b). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-453.
- Säljö, R. (1984). Learning from reading. En F. Marton, D. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.) *The experience of learning*. (pp. 71-89). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Salvador, L., Argos, J., Ezquerro, M.P., Osoro, J.M. y Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 41-52.

- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology*, 6(4), 293-319.
- Severiens, S. y ten Dam, G. (1998). A multilevel meta-analysis of gender differences in learning orientations. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 595-608.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Sheppard, C. y Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Slotte, V., Lonka, K. y Lindblom-Ylänne, S. (2001). Study-strategy use in learning from text. Does gender make any difference? *Instructional Science*, 29, 255-272.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching/learning environments. *Learning and Instruction*, 16, 279-294.
- Thomas, P.R. y Bain, J.D. (1984). Contextual dependence of learning approaches: the effects of assessment. *Human Learning*, 3, 227-240.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J.C. y González-Pineda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Vieiro Iglesias, P., Cuevas González, L.M., Rodríguez Martínez, S. y Baspino Fernández, M. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 41-58.
- Van Rossum, E. J., Deijkers, R. y Hamer, R. (1985). Students' learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *Higher Education*, 14, 617-641.
- Van Rossum, E.J. y Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 73-83.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science* 12(1), 49-58.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1981). The learning process of Australian university students: Investigations of contextual and personal factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning*, 4, 127-141.

- Wilson, K.L., Smart, R.M. y Watson, R.J. (1996). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 59-77.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Fuensanta Monroy, Doctora en Educación y docente de inglés con fines específicos en el Departamento de Idiomas de la Universidad Católica San Antonio. Sus líneas de investigación son los enfoques de enseñanza, los enfoques de aprendizaje y formación inicial del profesorado. Colabora en la Revista de Investigación Educativa (RIE).

Fuensanta Hernández Pina, Doctora en Pedagogía y Catedrática en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación son la evaluación institucional, enseñanza y aprendizaje universitario, y métodos de investigación en educación. Editora de la Revista de Investigación Educativa (RIE) y asesora de reconocido prestigio. Es experta evaluadora de titulaciones universitarias y ha presidido comités vinculados a los procesos de acreditación y calidad.

Dirección postal y electrónica de las autoras: Universidad de Murcia
Campus Universitario
de Espinardo
30100 Murcia
Email: monroyher@
gmail.com
Email: fhpina@um.es

Fecha Recepción del Artículo: 21. Junio. 2013

Fecha Modificación del Artículo: 09. Octubre. 2013

Fecha Aceptación del Artículo: 15. Noviembre. 2013

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

David Reyero

Universidad Complutense de Madrid.

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11482

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 125-143. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482

Reyero, D. (2014). Teaching excellence at the University. Analysis and proposals for better evaluation of university teacher. *Educación XXI*, 17 (2) , 125-143. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482

RESUMEN

El presente artículo estudia los fundamentos de la excelencia docente en la Universidad. Partimos de un análisis teórico filosófico que parte del impacto de la sociedad tecnológica actual y de los modelos técnico y relacional de la actividad de los profesores universitarios. El objetivo es descubrir algunas claves de la buena docencia para el mundo de hoy. Aunque actualmente parece imponerse la mirada tecnocrática sobre la enseñanza, no podemos desechar por completo su aspecto relacional. Ambos modelos docentes, el técnico y el relacional, no resultan incompatibles. El análisis realizado nos conduce a las siguientes conclusiones. La medida de la calidad de la docencia universitaria basada en estudios de satisfacción de los estudiantes no ofrece resultados concluyentes. Esas encuestas no pueden ser la única manera de evaluar la docencia. La docencia educativa no sólo es cuestión de variables técnicas porque dicha actividad es también una relación. Sin embargo, la buena relación educativa no es algo que pueda buscarse como primer objetivo, es más bien el resultado de una buena técnica docente. La docencia es una actividad compleja que permite múltiples formas de ser y que puede medirse a través de análisis cuantitativos pero también cualitativos y reflexiones de carácter filosófico.

PALABRAS CLAVE

Evaluación del Profesor, calidad de la enseñanza, problemas de la evaluación.

ABSTRACT

This article is about the basics of teaching excellence in higher education with a theoretical and philosophical analysis of the impact of today's technological society and the technical and relational models of the activity of university professors. The goal is to find some keys to good teaching for the world today. Although it now seems imposed on the same technocratic approach, we cannot completely discard its relational aspect. Both teaching models, technocratic and relational, are compatible. The analysis leads to the following conclusions. The measure of the quality of university teaching based on studies of student satisfaction does not provide conclusive results. These surveys cannot be the only way to evaluate teaching. Educational teaching is not just a matter of technical variables because such activity is also a relationship. However, good education is not something that can be sought as the first objective, but rather is the result of a good teaching technique. Teaching is a complex activity that allows multiple ways of performing and that can be measured through quantitative analysis but also qualitative and philosophical reflections.

KEYWORDS

Teacher evaluation, educational quality, evaluation problems.

INTRODUCCIÓN

Son, sin duda, muchos los factores que convierten a la docencia universitaria en un importante objeto de estudio. Son también muchas las posibles aproximaciones que podemos realizar a este tema. En nuestro caso hemos decidido hacerlo en torno a tres aspectos que creemos resultan relevantes a la hora de analizar, desde un punto de vista teórico, el valor de la actividad docente en la universidad y qué tipo de docente debemos buscar e incentivar hoy.

Esos tres aspectos son: primero, las finalidades actuales de la institución universitaria. Si las finalidades de la universidad cambian, el papel del docente también cambiará con ellas. Segundo, el presente de las profesiones de intermediación cultural². Un presente que se ha visto enormemente alterado con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y, especialmente, con la aparición de Internet. Tercero, el énfasis en los

aspectos tecnológicos³ o relacionales de la actividad docente universitaria junto con las reflexiones que se derivan de su evaluación. Nos detendremos especialmente en el análisis de este tercer punto. Pretendemos en él, acercarnos críticamente al trabajo del docente en la universidad a través del análisis de estudios que se han dedicado a medir la eficacia de la docencia universitaria. Nuestra finalidad es extraer de los mismos algunas conclusiones valiosas para la teoría de la educación.

LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

Para poder analizar los problemas de la docencia universitaria tenemos antes que analizar, siquiera brevemente, las funciones propias de la universidad y después la concepción de la docencia que corresponde con esas funciones. Es posible, y avanza aquí la hipótesis de que la institución universitaria haya cambiado antes sus funciones que las imágenes de la docencia que se asocian a esta institución con largos siglos de historia.

La universidad nace en relación directa con una concepción sobre el conocimiento universal. La universalidad que el conocimiento de la universidad tiende a cultivar en sus inicios tiene que ver con varios factores. La universidad era inicialmente una institución abierta a todos, con un idioma común a todo el mundo culto, y con una apertura al estudio de las nuevas ideas en pugna por la verdad universal en un sentido no solo práctico moral sino, sobre todo, metafísico. La universidad busca, o buscaba, la verdad universal e intemporal (Barnett, 2005).

La universidad cultivaba un peculiar tipo de relación con un peculiar tipo de conocimiento y esa peculiaridad la convertía en una institución alejada del mundo de los negocios y del desarrollo tecnológico⁴.

Actualmente, y tras un largo proceso que ha sido contado de manera muy extensa y pomenorizada por Charles Taylor en obras como «fuentes del yo» (Taylor, 2006), la concepción del pensamiento, y, por lo tanto, la finalidad de cualquier institución ligada al conocimiento que quiera ser relevante, ha cambiado. La modernidad ha supuesto el triunfo de la razón instrumental por encima de otros tipos de razones en un proceso que no deja de acrecentarse día a día. Los sabios en la actualidad no resultan tener el mismo perfil que en la antigüedad y es porque las respuestas por el sentido han dejado de formar parte de cualquier tipo de conocimiento universal. El concepto de sabiduría ha dejado el paso a otros como competencia o pericia en un cambio que es algo más que un puro juego de palabras. Hoy en día se busca antes al experto que al sabio.

Esta evolución de la idea de universidad ha tenido también su repercusión en la idea de docencia inclinando la balanza hacia los aspectos técnicos de la profesión frente a los relacionales en un clásico debate sobre la esencia de dicha actividad. Analizaremos de manera más exhaustiva los extremos de este debate en el punto tercero del artículo.

LA DOCENCIA Y LAS PROFESIONES DE INTERMEDIACIÓN

Todos los trabajos relacionados con la intermediación cultural, la distribución de libros o música, por ejemplo, han tenido que adaptarse a una nueva situación marcada por una disminución de los costes de dichos procesos. El acceso a esos bienes culturales se ha convertido en algo mucho más fácil y rápido.

¿Tienen esos ajustes algo que ver con la docencia universitaria? ¿Es la docencia universitaria una profesión de intermediación cultural? ¿Qué es una buena docencia en el mundo de hoy en el que los contenidos están «a la mano»? Independientemente de las ideas y concepciones que estén en la mente de los docentes universitarios la nueva realidad exige un replanteamiento del papel del docente.

Aunque la docencia no es en su totalidad una profesión de intermediación fácilmente sustituible, no podemos dejar de reconocer que, en alguna medida, la docencia ha cumplido hasta ahora ese papel. Un docente ha sido y es ni más ni menos que un intermediario entre el conocimiento y el sujeto que aprende. Es, por lo tanto, una de las profesiones que debería haber resultado fuertemente afectada por la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación.

Como bien señalaban hace ya catorce años Garicano y otros (Garicano, 2000), las tecnologías de la información y la comunicación han producido un doble movimiento, aparentemente contradictorio. Por una parte, el enorme desarrollo de las tecnologías de la información nos permiten el acceso fácil e inmediato a informaciones y datos para cuya posesión necesitábamos antes de muchos tipos de intermediarios. Multitud de estadísticas, las últimas investigaciones científicas, los debates más actuales, cursos y clases en abierto de las universidades más prestigiosas, entrevistas, programas de radio, conferencias con cualesquiera de los científicos más prestigiosos y en el momento en el que necesitemos acceder a ellos, etc. todo está a nuestra disposición. Prácticamente todo tipo de datos y posibilidades para las que antes necesitábamos la ayuda de muchas personas es posible disfrutarlas y acceder a ellas prácticamente sin ayuda.

Ciertamente, esto no significa que los procesos de intermediación hayan desaparecido. En muchos casos ha sucedido precisamente lo contrario, los procesos de intermediación se han hecho aún más necesarios. Sin embargo, solo han resultado exitosos aquellos que han sabido adaptarse a la complejidad creciente en la que vivimos y que ofrecen un alto valor añadido a lo que puede encontrarse libremente en la red.

¿Y la docencia y los docentes? ¿Cómo se han adaptado a esos cambios, cómo deben hacerlo? ¿Cómo les afectan? ¿Qué significa hoy ser un buen profesor? ¿Cómo podemos saber quiénes son? ¿Cuál es el valor añadido de la docencia en la actualidad? ¿Podemos extraer algún criterio docente de la reflexión en torno a su evaluación?

LAS IMÁGENES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Las dos imágenes clásicas de la docencia a las que venimos refiriéndonos a lo largo de todo el texto podemos encontrarlos bien delimitados en el reciente artículo publicado en el *Journal of Philosophy of Education* por Hunter MacEwan «*Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits*». Los orígenes y el desarrollo de la docencia los cuenta Macewan en torno a dos genealogías, que se construyen en torno a dos formas diferentes de explicar los fundamentos de esta actividad y que dan sentido al desarrollo de la misma (McEwan, 2011). Estos dos relatos sobre la docencia han funcionado muchas veces de manera contrapuesta.

El primero de los relatos nace de la figura de Protágoras y la escuela sofista. En este relato, enseñar tiene que ver con el uso de unas técnicas y con el empleo de unos métodos de instrucción. Para la segunda de estas genealogías enseñar es un determinado modo de relación con el aprendiz.

La preeminencia de uno u otro tipo de genealogías no resulta neutral pues, de alguna manera, la genealogía elegida define en qué consiste el proceso de enseñanza, en qué consiste el producto de la acción docente y también de qué manera debemos medir la eficacia de la docencia.

La docencia como técnica

La complejidad y la división del trabajo, a la que esa complejidad conduce y que a su vez retroalimenta, aumenta los requerimientos formativos de una sociedad. Ya no todos saben hacerlo todo y ya no todos tienen la posibilidad de autoabastecerse y vivir autárquicamente. Este hecho, actualmente evidente, afecta a los educadores de dos maneras, por una parte pro-

fesionaliza su trabajo que pasa a formar parte de esa división y se convierte en actividad especializada. Se necesita una cierta preparación profesional para ejercer la labor del docente. Por otra, el docente deberá formar, especialmente en los niveles más altos del sistema, en competencias técnicas cada vez más complejas y con un valor añadido mayor. Una sociedad que cada vez da más importancia a la rentabilidad económica de la formación ha empujado al profesorado a una actuación centrada en la eficacia y en la eficiencia, guiándose por conceptos como la empleabilidad y dejando de lado el carácter más formativo y humanista que la actividad universitaria tenía como más característico desde sus orígenes.

Este triunfo de lo que estamos llamando paradigma técnico de raíz economicista ya fue denunciado por Max Weber en su famosa conferencia «la ciencia como vocación». Weber, tal y como nos dice Steiner, «previó la americanización, el paso de la burocracia empresarial en la enseñanza superior y en la vida académica de Europa» (Steiner, 2003, p. 166). Este triunfo suponía para Weber una suerte de triunfo de la superficialidad y el peligro de desgajar la investigación académica de la docencia. Steiner recoge las palabras de Weber: «El hecho de que acudan alumnos en tropel a un profesor está determinado, sin embargo, en un grado increíble por factores puramente superficiales, como el temperamento y el tono de voz. Tras una larga experiencia y madura consideración, recelo mucho de los públicos numerosos, por inevitables que sean. La democracia ha de ponerse en práctica donde resulte adecuada. La formación científica, no obstante, para que podamos continuar las tradiciones de las universidades alemanas, supone la existencia de un cierto tipo de aristocracia intelectual» (Steiner, 2003, p. 167).

Algunos han querido ver en el triunfo actual de este paradigma, un triunfo de la política economicista que defiende este modelo «tecnológico». Enfrente se encontraría el profesorado, último baluarte resistente frente a los que quieren convertir la docencia en una actividad que se puede realizar a destajo⁵. El profesorado es quien defenderá el auténtico modelo educativo y el auténtico valor de la educación: *«Indeed, it seems to me that this dividing line in our thinking between practicing teaching as a skill and teaching as a relationship, is very much evident in contemporary educational thought-a line that often separates policy makers and politicians who insist on technical mastery as of prime importance, while many teachers tend to view their work more intimately as a matter of establishing a connection to the students they teach»* (McEwan, 2011, pp. 133-134).

Sin embargo, las cosas no son tan fáciles. Echar la culpa a los políticos o a la necesidad de medirlo todo en términos de rentabilidad económica no explica del todo por qué en aquellas revistas dedicadas a la excelencia

docente, revistas dirigidas y escritas por investigadores y docentes universitarios y no por políticos, priman los ensayos que tratan técnicas concretas de evaluación, o conocimiento de los procesos cognitivos con el fin de establecer modelos educativos más eficaces o, simplemente aquellos que exploran en nuevas aplicaciones tecnológicas para la educación⁶ y no tanto los dedicados a la relación educativa.

El valor añadido y la medida de la eficacia en la docencia universitaria

El aparente triunfo del paradigma tecnológico de la docencia combinado con la necesidad legítima de controlar el dinero gastado en la educación en general y en la educación superior en particular, han hecho proliferar los sistemas para medir el trabajo del profesor englobándolos dentro de las llamadas políticas de calidad⁷. Si enseñar bien es una cuestión técnica, es entonces una cuestión cuya eficacia puede medirse con instrumentos cuantitativos y ¿cómo se ha hecho?

Existen básicamente dos formas de medir el desempeño de los docentes. El primero, más utilizado en los períodos preuniversitarios, es midiendo los resultados de los alumnos mediante pruebas estandarizadas. Medimos así el rendimiento de los países, es lo que hacen, por ejemplo, los informes PISA, de los colegios y de los profesores. Estas formas de medir se enfrentan a la natural resistencia de aquellos que son medidos y a la heterogeneidad de los grupos cuya composición viene casi siempre marcada por factores socieconómicos. Ambos factores pueden controlarse y su efecto en los análisis corregirse. Existe otro factor crítico que tiene que ver con el objeto de la educación, pero trataremos ese asunto en la segunda parte del artículo.

En el ámbito universitario el asunto se complica más porque la libertad de cátedra y la falta de uniformidad en los títulos impide la utilización de exámenes estandarizados para medir la valía de los profesores de universidad. En la universidad se utilizan básicamente encuestas de satisfacción del alumnado (SET)⁸. El uso de estas encuestas tiene dos justificaciones, la primera, la ausencia, ya mencionada, de dichos exámenes estandarizados que permita la comparación entre docentes y la segunda, la consideración adulta del universitario que, como todo cliente, sabe lo que quiere y no va a valorar bien a quien le da otra cosa distinta a una buena enseñanza. Pero, ¿son estas encuestas un buen método de evaluación de la calidad del profesorado?

La realidad es que el valor de las encuestas se encuentra bajo sospecha a raíz de algunos estudios que ponen de manifiesto algunos datos que

hacen dudar de su idoneidad⁹. Los estudios de Becker y Watts de 1999 ya constataban la suspicacia con la que muchos profesores miraban este tipo de encuestas que median, según ellos, la popularidad del profesorado más que su desempeño docente (Becker y Watts, 1999). Según estos autores, que analizan su uso para evaluar la calidad de los profesores de economía, el único valor de dichas encuestas como método para medir el trabajo de los profesores es su bajo coste, pero los resultados que ofrecen no son de ninguna manera concluyentes sobre el trabajo del profesor. En una línea similar se encuentra el trabajo de Carrell y West para quienes estas encuestas constituyen un buen predictor del rendimiento en los cursos en los que se hacen esas encuestas, pero un mal predictor del desempeño de los alumnos en los cursos siguientes. De ese dato los autores extraen la consecuencia de que dichas encuestas no miden el aprendizaje real (Carrell y West, 2010).

También Zabaleta (Zabaleta, 2007) analiza estas encuestas como instrumento para comparar la calidad de los profesores de lengua y llega a la misma conclusión: no son un buen método.

Esta línea crítica es también explotada por Braga y otros. En un estudio publicado en 2011 (Braga, Paccagnella y Pellizzari, 2011), estos autores descubren incluso una correlación negativa entre lo que los estudiantes consideran un buen docente y el resultado futuro de esos mismos estudiantes. Además, este estudio nos ofrece algunos datos que resultan realmente interesantes. Los estudiantes valoran mejor a aquellos profesores que entran a los estudiantes para resolver el test de evaluación de la asignatura, pero no a aquellos que provocan en los estudiantes un aprendizaje más profundo y que puede verse en sus resultados futuros. Esa «miopía» en el estudiante no es extraña y puede tener que ver con la falta de una perspectiva global del área de estudio que es propia de quien no está aún suficientemente formado y carece de la visión holística necesaria para poder evaluar el trabajo del profesor.

Pero, existen también otro tipo de trabajos que matizan de alguna manera estas conclusiones tan drásticas y negativas sobre esas encuestas. Pounder, por ejemplo, realiza un metaanálisis con ese tipo de encuestas para tratar de perfilar mejor su valor y llega a algunas conclusiones interesantes en relación con el funcionamiento diferente de las encuestas según los cursos en los que se aplique. Para Pounder, las encuestas de satisfacción funcionan mejor o son más eficaces para medir la calidad del profesor en cursos más altos y resultan válidos si se combinan con otro tipo de sistemas de evaluación de la calidad del profesorado (Pounder, 2007).

En un reciente trabajo de Stehle, Spinath y Kadmon (2012), los autores realizan un interesante experimento con el fin de demostrar el valor

relativo que las encuestas de satisfacción estudiantil tienen como medio para medir el peso de la docencia universitaria. El trabajo se realiza con estudiantes de medicina. El estudio muestra que los estudiantes que aprenden con profesores más valorados no tienen una mejor nota en exámenes de opción múltiple pero sí que obtienen unas puntuaciones mejores en exámenes de tipo práctico. Los autores distinguen entre aprendizaje objetivo y aprendizaje subjetivo. El primero de ellos es medido a través de exámenes de opción múltiple y su desempeño no dependería tanto del profesor, o, por ser más precisos, aquellos profesores que son considerados como mejores no tienen un efecto significativo en ese aprendizaje objetivo. Sin embargo, las encuestas de satisfacción son un buen método para detectar a aquellos profesores que mejoran el aprendizaje subjetivo. ¿Qué es el aprendizaje subjetivo? Es aquel aprendizaje que tiene que ver con la autoevaluación que el estudiante hace del incremento en el dominio de una determinada práxis. Los alumnos con una mayor conciencia del aprendizaje de dominio resuelven mejor situaciones prácticas. Este aprendizaje subjetivo tiene una gran correlación con dos variables afectivas, la motivación y la satisfacción (Sitzmann y otros, 2010) y ese aprendizaje sí se ve afectado por los que son considerados buenos profesores. Paradójicamente, este estudio nos devuelve al misterio de la relación educativa y sus resultados son consistentes con lo que la tradición que considera la educación como relación y que siempre ha destacado los efectos de la relación educativa en la motivación. La relación educativa literalmente abre la mente del discípulo al aprendizaje. Un buen profesor no es tal solo por lo que enseña sino más bien por lo que invita a aprender. De ahí que su eficacia sea más visible en lo que hemos llamado aprendizaje subjetivo.

Formas alternativas de medir el trabajo de los profesores y analizar su desempeño

Podríamos sistematizar el conocimiento que aparece en los trabajos que analizan el método de las encuestas a estudiantes como sistema de evaluación del trabajo docente en dos categorías. En la primera categoría, compuesta por la información que nos ofrecen aquellos estudios como los que hemos comentado más arriba, encontraríamos principios teóricos para mejorar los actuales sistemas de evaluación a través del análisis de los fallos cometidos en los actuales.

En la segunda categoría incluiríamos aquel conocimiento que podemos extraer de este tipo de estudios para mejorar el rendimiento de los profesores mediante el análisis de las variables que entran en juego en la docencia de calidad.

De los estudios como los analizados mas arriba ya podemos extraer algunas conclusiones para la primera de las categorías.

La primera de ellas que el estudiante no es un cliente tal y como lo entendemos usualmente. El cliente normalmente sabe lo que quiere y tiene capacidad, precisamente porque sabe lo que quiere, para juzgar aquello que se le ofrece para satisfacer su deseo o necesidad. En educación el asunto es bien distinto. Por definición el educando es el que no sabe y si bien ese no saber es relativo y diferente según muchas variables, edad, madurez, expectativas, etc., él quiere iniciarse o perfeccionarse en una disciplina de la que no conoce en profundidad sus resortes y lo necesario para su dominio, ¿hasta qué punto está juzgando la buena docencia o la personalidad del docente? Aprender de otro implica, en este sentido, una confianza en el juicio ajeno y la posición del educando no puede ser el único elemento de juicio y quizás ni siquiera el más importante.

Esta crítica a la idea de que el estudiante pueda ser un buen evaluador de sus profesores, o al menos el mejor evaluador, ha sido corroborada recientemente (Galbraith y Merrill, 2012). En su estudio, Galbraith y Merrill comparan los resultados de aquellos profesores que son elegidos como tales por sus alumnos a través de encuestas de satisfacción, con los de aquellos que son seleccionados como buenos docentes a través de una observación anual realizada por colegas. Sus resultados indican que los colegas identifican de forma mucho más precisa a los mejores docentes que los estudiantes.

La segunda conclusión sobre la que reflexionar tiene que ver con lo que realmente quieren los estudiantes cuando se matriculan en la universidad. Si descubrimos que muchos estudiantes valoran más a aquel profesor con el que aprueban que aquel con el que aprenden quizás es que buscan el aprobado con más ahínco que el aprendizaje y esto, que puede parecer una obviedad, tiene, de hecho, varios posibles análisis: O bien identifican ese título, y no las competencias que realmente forma, con sus opciones laborales, o bien creen que no todas las competencias que les enseñan serán igualmente válidas para el trabajo práctico, o creen que la mayoría podrán aprenderse con la práctica en un futuro laboral y su docencia les resulta prescindible.

Ambas ideas podrían tener un efecto en la mejora de la evaluación de la actividad docente. Del análisis de la primera de las ideas podríamos sugerir que, siendo la actividad educativa una actividad cuyos efectos solo pueden verse en el largo plazo, fuesen los alumnos una vez lleven un tiempo ejerciendo los que juzgasen la calidad de la docencia que recibieron. La segunda de las ideas podría tener como efecto que solo se considerase, o al menos se ponderase, la evaluación que realizase el quartil de los alumnos

más brillantes de la titulación y no solo de la asignatura, o que se incluyese la evaluación de colegas.

Entre los estudios que nos permiten extraer principios para la segunda de las categorías que señalamos anteriormente, aquellos que nos permiten encontrar variables relevantes para explicar la docencia de calidad, se encuentra, por ejemplo, el trabajo de Galbraith y Merrill (Galbraith y Merrill, 2011) El artículo resulta especialmente interesante a la hora de pensar en la buena docencia universitaria. En este trabajo los autores relacionan la calidad investigadora con la buena docencia encontrando que existe relación entre ambas variables. Un buen investigador tiene más probabilidades de ser también un buen docente. El artículo resulta interesante pues contradice el tópico de que no existe ningún tipo de relación entre ser buen investigador y buen docente.

En esta misma línea está el trabajo de Michael Prosser y otros (Prosser *et al*, 2008). Si bien estos autores encuentran moderada la relación entre el desarrollo investigador del profesor y el rendimiento de su docencia, sí que encuentran una fuerte relación entre la comprensión de la disciplina y la experiencia investigadora. Esta fuerte relación favorece un cierto cambio de la propia tarea docente que se experimenta como menos ligada a la simple transmisión de información. Estos estudios son relevantes pues la docencia en la universidad no puede vincularse con la transmisión de conocimientos fácilmente disponibles sino con la creación de un mapa conceptual lo suficientemente rico y complejo como para que el estudiante pueda mirar el mundo de su disciplina y encontrar relaciones más allá de lo aparente¹⁰.

De este segundo tipo de estudios podemos extraer las siguientes ideas:

1. La contradicción entre docencia e investigación que tradicionalmente hemos querido ver puede no ser tal y más aún en el momento actual.
2. La docencia es un asunto de variables muy complejas y el fundamento de lo que hay en un buen docente y las competencias que requiere no son muy distintas de las que se requiere para ser un buen investigador.

La docencia como relación

Es un hecho que la medida de la calidad y el énfasis en los aspectos tecnológicos del trabajo del profesor universitario¹¹ resultan una cuestión actualmente irrenunciable, pero también es cierto que ninguno de esos estu-

dios será capaz de encontrar el corazón de la enseñanza universitaria que se encuentra en el carácter relacional de la misma y cuyo peso, aunque siempre ha sido preocupación esencial en nuestra tradición, aparece ahora de forma minoritaria en el mundo de la investigación educativa. Algunas advertencias que debemos considerar antes de afrontar el tema:

Primero, ese carácter relacional, esencial en la concepción de la docencia universitaria y que de alguna manera todos hemos experimentado puede, y de hecho se utiliza muchas veces, como una coartada para no afrontar la dimensión técnica o no responsabilizarse de los resultados cuantitativos del trabajo docente. En efecto, como hemos visto al analizar algunos de los estudios sobre el valor de las encuestas de satisfacción de los estudiantes, existe la posibilidad evidente de que algunos docentes utilicen y exploten esas dimensiones relacionales buscando «caer bien» para salir mejor en las encuestas a costa de su auténtico trabajo y explotando los fines instrumentales que los estudiantes ven en la universidad. Esta explotación, que puede ser consciente o inconsciente, en cualquier caso pervierte la esencia de la relación docente.

Segundo, nuestra sociedad desconfía del término central del paradigma de la educación como relación. De alguna manera ese centro nos aleja de la técnica y la objetividad, ese lugar donde las cosas se pueden tasar y en el que nos sentimos cómodos y remite en exceso a lenguajes con sentido religioso y a implicaciones excesivamente profundas que pueden dar lugar a dependencias peligrosas (Wringe, 2009).

La segunda advertencia, está sin duda relacionada con la primera y tiene que ver con el carácter escurridizo de esa dimensión. En su magnífico libro, «*Lecciones de los maestros*», George Steiner comienza su introducción con unas palabras que revelan ese «misterio», por utilizar sus propios términos, y su dificultad. «Después de pasar más de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios superiores, me siento cada vez más inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta profesión» (Steiner, 2003, p. 11). Analizando los tres modos de relación que, simplificando, se dan entre maestro y discípulo, Steiner reconoce una cantidad de variantes y materiales que «desafían cualquier análisis exhaustivo, siendo como son verdaderamente planetarios» (Steiner, 2003, p. 12). Ese carácter escurridizo la convierte en presa fácil de la manipulación y en un lugar privilegiado para desalmados y caraduras. Sin embargo, la dificultad no puede hacernos dudar de su existencia ni de su valor y nos obliga a ser cuidadosos y todo lo precisos que se pueda en su análisis. ¿Qué podemos básicamente decir de esta dimensión?

Primero, que no está tan alejada de la buena técnica. Aunque hemos presentado para el análisis ambos modelos como irreconciliables y pudiera parecer que quien cultiva la dimensión técnica de su trabajo no podría encontrarse con el misterio de la relación educativa¹², nada más lejos de nuestra intención. Una cosa es decir que los instrumentos de medida del trabajo del profesor se encuentran limitados por el carácter relacional que estos instrumentos que miden la eficiencia no pueden captar, y otra cosa muy distinta es decir que la relación educativa nada tiene que ver con quien prepara su docencia, cuida los recursos y estudia su objeto de conocimiento con la finalidad de transmitirlo mejor. En este sentido pensamos más bien al contrario. La buena relación educativa no es algo que pueda buscarse como primer objetivo; es más bien el resultado de una forma peculiar de mirar el objeto de estudio y a aquel a quien queremos enseñárselo¹³.

Segundo, mirar la historia de la relación educativa cara a cara y más cuando esta relación trasciende el ámbito del aula y se convierte en un discipulado no resultará en muchos casos confortable. Lejos de la angelical literatura sobre el tema, la historia está llena de relaciones que destruyen al discípulo, los egos en los ámbitos universitarios no son asunto pequeño, o bien de discípulos que destruyen a su maestro¹⁴, véase el oscuro caso entre Heidegger y Husserl (Steiner, 2005). También de paradójicos maestros que no desean discípulos y que huyen o destruyen cualquier intento de relación educativa profunda. Existen también los casos de maestros que mueren por sus discípulos pero sin duda son los menos. Tiene, por lo tanto, también sentido que observando la realidad y los riesgos de un ámbito tan crucial y tan teñido de aspectos biográficos y «científicos» prefiramos el refugio, aparentemente neutro, del análisis de los aspectos puramente técnicos.

Tercero, existe la posibilidad de realizar análisis cualitativos acerca de lo que hacen los mejores profesores en su tarea docente y aprender de ellos aspectos que tienen que ver con el modo de tratar a los alumnos y realizar su trabajo: cómo escuchar de manera educativamente provechosa lo que quieren y lo que saben, cómo guiarles en la formación de sus esquemas mentales, morales y afectivos, cómo aprovechar su manera de pregunta para enseñar mejor, etc. Aspectos que, en definitiva, resultan difícilmente reducibles a aspectos técnicos.

CONCLUSIONES

Primero, la sociedad, y con razón, pide resultados a una actividad que le resulta muy costosa. La necesidad de medir el valor del trabajo de los profesores universitarios resulta ineludible porque la sociedad invierte muchos recursos en la educación superior y especialmente en el ámbito público,

los gestores tienen la obligación de velar por su buen gasto. Además, la sinceridad de las intenciones de los profesores no garantiza la pureza de sus prácticas (Brookfield, 1995, p. xi) y se impone la necesidad de evaluar externamente el desempeño de los profesores. Sin embargo, también es cierto que nuestro mundo está sujeto a una suerte de neurosis por la estadística que resulta a veces excesiva. No todo puede medirse con los instrumentos cuantitativos.

Segundo, hemos presentado aquí la docencia en la universidad en torno a dos tradiciones. Hemos centrado una de ellas en la técnica de transmisión y la otra en la relación que se genera en esa transmisión. Ambas tradiciones son valiosas y ambas están de alguna manera la una en la otra. No hay técnica en la pedagogía que no haga referencia al aspecto relacional y no hay relación educativa ajena absolutamente a lo que hemos llamado aquí aspectos técnicos de la enseñanza. La buena relación educativa nace de la buena técnica docente, entendida esta en un sentido amplio, y no se puede buscar una buena relación directa y exclusivamente. Sin embargo, esto no excluye el valor de las actividades reflexivas que tratan de pensar en el aspecto relacional de la docencia. Algunos trabajos antiguos y actuales (Brookfiel, 1995; Ward y Selvester, 2012) nos muestran que para aquellos buenos docentes que preparan bien sus clases y que resultan competentes es muy valioso también el trabajo de reflexión sobre la docencia. Los grupos de trabajo de profesores reflexivos nos recuerdan que, aunque ciertamente no podemos aprender mirando solo la relación educativa, congelandola para la observación lo que es dinámico, una buena acción reflexiva termina tradiéndose en una práctica mejor.

Tercero, la universidad y, como consecuencia, la actividad docente universitaria se encuentran en una difícil encrucijada. Por un lado dicha actividad es, fruto de la creciente masificación, cada vez más similar a la labor que ejerce un profesor de secundaria. En efecto, al igual que el aumento de la escolaridad obligatoria difuminó en su momento los límites de la enseñanza primaria y secundaria y con ello las diferencias que existían en el trabajo de ambos tipos de profesorado. La masificación está surtiendo un efecto de disolución de diferencias entre la universidad y los institutos y entre el profesorado de secundaria y el universitario. Este escenario sitúa a los profesores universitarios en un dilema, que resulta difícilmente conciliable entre la dedicación a la excelencia, aguante quien aguante, o nos siga quien nos siga, y la atención a la mediocridad. La búsqueda del deseo de agradar a todos resulta siempre imposible. La auténtica relación educativa es siempre individual y medir su excelencia con grandes números siempre nos conducirá a una cierta melancolía. En nuestra tradición han convivido los profesores que han tenido una ingente cantidad de seguidores con aquellos dedicados a un pequeño grupo selecto. ¿Queda hoy espacio para estos?

NOTAS

- ¹ Trabajo realizado gracias a la convocatoria de «Ayudas a la Investigación Educativa» otorgadas por la UNIR el año 2011.
- ² La docencia universitaria es, en parte, una actividad de intermediación cultural.
- ³ Cuando hablamos del énfasis tecnológico no nos estamos refiriendo al uso o la consideración que el uso de la tecnología debe tener en su día a día, sino más bien al carácter de aquellos aspectos que resultan planificables y cuya eficacia se puede contrastar y medir.
- ⁴ Si en un acto académico colocásemos a los profesores vestidos con sus respectivos trajes académicos y los ordenásemos por antigüedad empezaríamos por la teología y la filosofía y terminaríamos con las ciencias y las ingenierías. Este orden, que ejemplificaría lo más fundamental y lo más accesorio, ha sido subvertido por las demandas sociales de la actualidad que han provocado un malestar y una cierta nostalgia de un mundo perdido por parte de muchos académicos de las disciplinas humanísticas.
- ⁵ Ver a modo de ejemplo la opinión expresada en un periódico por el profesor Julio Carabaña, http://www.elpais.com/articulo/sociedad/profesor/examen/premio/despido/elpepisoc/20120114elpepisoc_2/Tes. En el artículo dice Carabaña para referirse al interés creciente de las administraciones por medir el trabajo del profesorado y su rendimiento lo siguiente: «La propuesta no consiste en que haya incentivos ligados al buen cumplimiento (cosa ya de dudosa eficacia y moralidad), sino en trabajar a destajo. Pero los profesores no podemos trabajar a destajo, como tampoco los periodistas, los jueces, los policías y, hasta dicen ahora, que los corredores de hipotecas. Se puede trabajar a destajo cuando el producto es perfectamente especificable, exactamente medible e inequívocamente atribuible al trabajador. A destajo se segaba, se ponen ladrillos, se cosen prendas de vestir, y algunas cosas más. Pero no se enseña a destajo y, menos aún, se educa».
- ⁶ Ver @derekbruff (<https://twitter.com/#!/derekbruff/status/152085960610418688>) Un repaso a los trabajos citados en la «The POD Network Teaching Excellence Essay Series» del año 2011 servirá como ejemplo ver <http://www.podnetwork.org/publications/essayseries.htm#2010-2011->
- ⁷ La unión entre la evaluación del profesorado como modo de mejorar la calidad universitaria está ligada a la idea de que la calidad incluye la preocupación por la satisfacción de los estudiantes, ahora «clientes» (ver Martínez y otros, 2006; Ruiz, 2005) y no está lejos de la búsqueda de la masificación que ya denunciaba Weber.
- ⁸ Student Evaluations for Teaching.
- ⁹ Para Merritt, estos trabajos miden más la apariencia y el lenguaje no verbal que la calidad docente (Merritt, 2008). Para Langbein, (Langbein, 2008) ligar el salario de los profesores a los resultados en este tipo de encuestas de satisfacción introduce en el sistema incentivos perversos y lejos de contribuir a detectar la calidad de la docencia la puede llegar a ocultar.
- ¹⁰ No podemos dejar de señalar que el tema de la relación existente entre docencia e investigación está lejos de cerrarse. En el trabajo de Symbaluka y Howellb (2010) los autores encuentran diferencias significativas en un estudio que compara la satisfacción con la docencia impartida por dos grupos de profesores, unos premiados como buenos docentes y otros que habían sido premiados como buenos investigadores. Los autores del estudio encuentran que los premiados como buenos docentes son mejor valorados en aspectos como la competencia, el uso del sentido del humor, la apariencia, la personalidad y la claridad. Es relevante decir que los autores utilizan la puntuación que los alumnos dan a sus profesores en la página web RateMyProfessors.com. En mi opinión el estudio no demuestra nada pues devuelve a la pregunta inicial de esta parte del artículo ¿Qué es lo que miden las encuestas de satisfacción? Por una parte parece lógico que cuando se han generalizado las encuestas

de satisfacción como medida de la buena docencia sean estas encuestas las que sirvan para premiar a los buenos docentes y que en consecuencia una encuesta online que básicamente hace lo mismo, con la única diferencia de que lo hace público, identifique a los mismos docentes como los más valiosos.

¹¹ Cuando hablamos del énfasis tecnológico no nos estamos refiriendo al uso o consideración que el uso de la tecnología debe tener en su día a día, sino más bien al carácter de aquellos aspectos que resultan planificables y cuya eficacia se puede contrastar y medir.

¹² Hay toda una tradición en el pensamiento humanista que va aún más lejos y sospecha de raíz de todo intento de medición del trabajo universitario porque también sospecha genéricamente de toda actividad que esté guiada por razones económicas. El clásico libro de Christopher Derrick «*Huid del escepticismo*» manifiesta bien a las claras esa sospecha de la que estamos hablando cuando, por ejemplo, dice: «Cualquier tendencia que considera la educación en términos semicomerciales, pienso que nos desvía del camino seriamente» (Derrick, 2011, p. 81). Ver tambien (Steiner, 2003, pp. 23-26).

¹³ En su libro «*Carta a un joven profesor*», aborda Merieu el problema de la disciplina. Resolver los problemas de disciplina en las aulas, viene a decir, no es cuestión más que de una mayor atención y cuidado de la disciplina que se enseña. Es trabajando las clases y preparando el trabajo como mejoraremos la disciplina (Merieu, 2006). Del mismo modo sucede con el cultivo del aspecto más esencial y transformador de la buena práctica. No se puede buscar directamente, solo surge mientras se enseña.

¹⁴ O bien de maestros que se sienten acosados y humillados por sus discípulos, sea cierto o no, y discípulos a los que les sucede lo mismo. Steiner relata algunos casos curiosos, casi patológicos como la extraña relación entre Popper y Agassi (Steiner, 2003, pp. 160-163).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2005). Recapturing the universal in the university. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785-797.
- Becker, W.E. y Watts, M. (1999). How departments of economics evaluate teaching. *The American Economic Review*, 89(2), 344-349.
- Braga, M., Paccagnella, M. y Pellizzari, M. (2011). Evaluating students' evaluations of professors. *IZA discussion Paper* 5620, 1-53.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carrell, S.E. y West, J.E. (2010). Does Professor Quality Matter? Evidence from Random Assignment of Students to Professors. *Journal of Political Economy* 118(3), 409-432
- Derrick, Ch. (2011). *Huid del escepticismo*. Madrid: Encuentro.
- Galbraith, C.S. y Merrill, G.B. (2011). Faculty research productivity and standardized student learning outcomes in a university teaching environment: A bayesian analysis of relationships. *Studies in Higher Education*, 36, 1-12.
- Galbraith, C.S. y Merrill, G.B. (2012). Predicting student achievement in university-level business and economics classes: Peer observation of classroom instruction and student ratings of teaching effectiveness. *College Teaching*, 60(2), 48-55.
- Garicano, L. (2000). Hierarchies and the organization of knowledge in production. *Journal of Political Economy*, 108(5), 874-904.
- Langbein, L. (2008). Management by results: Student evaluation of faculty teaching and the mis-measurement of performance. *Economics of Education Review*, 27(4), 417-428.
- Martínez, M.; García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesorado universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- McEwan, H. (2011). Narrative reflection in the philosophy of teaching: Genealogies and portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140.
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona: Graó.
- Merritt, D. J. (2008). Bias, the brain, and student evaluations of teaching. *John's Law Review*, 82, 235-287
- Pounder, J.S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P. y Middleton, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science*, 36(1), 3-16.
- Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102.
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G. y Bauer, K.N. (2010). Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning and Education*, 9, 169-191.

- Stehle, S., Spinath, B. y Kadmon, M. (2012). Measuring teaching effectiveness: Correspondence between students' evaluations of teaching and different measures of student learning. *Research in Higher Education*, 53(8) 888-904.
- Steiner, G. (2005). *Heidegger*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Steiner, G. (2003). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Symbaluka, D. G. y Howellb, A. J. (2010). Web-based student feedback: Comparing teaching-award and research-award recipients. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 71-82.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.
- Ward, H.C. y Selvester, P.M. (2012). Faculty learning communities: Improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38(1), 111-121.
- Wringe, C. (2009). Teaching Learning and disciplineship: Education beyond knowledge transfer. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 239-251.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

David Reyero, Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Áreas de investigación: Teoría y antropología de la educación, Educación cívica, Política educativa y análisis teórico de los elementos básicos de la calidad educativa. Actualmente forma parte de la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación y es el Coordinador de la titulación de Educación Social.

Dirección postal y electrónica del autor: Facultad de Educación
UCM
C/Rector Royo Villanova s/n
28040 Madrid
email: reyero@edu.ucm.es

Fecha Recepción del Artículo: 16. Abril. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 05. Noviembre. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

CONSOLIDACIÓN DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: ESTUDIO DE UN CASO

(CONSOLIDATION OF EDUCATION BY COMPETENCES IN THE SPANISH UNIVERSITY: A CASE STUDY)

José María González González y José Luis Arquero Montaño
Universidad de Sevilla

Trevor Hassall
Sheffield Hallam University, Reino Unido

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11483

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

González González, J. M.; Arquero Montaño, J. L. y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 17(2), 145-168. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11483

González González, J. M.; Arquero Montaño, J. L. y Hassall, T. (2014). Consolidation of education by competences in the spanish University: A case study. *Educación XXI*, 17 (2), 145-168. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11483

RESUMEN

Apoyándose en la Teoría Institucional, este trabajo pretende identificar y analizar los principales factores que están afectando al proceso de consolidación de la formación por competencias en la universidad española. Para alcanzar este objetivo, se ha desarrollado un estudio de caso en una universidad pionera en la implantación de unos planes de estudio adaptados a la formación por competencias. Los resultados del estudio ponen de manifiesto la influencia de factores impulsores, facilitadores y dificultadores a lo largo de las distintas etapas del proceso de consolidación. El estudio desarrollado constituye una referencia para orientar a educadores, administraciones educativas y reguladores de los países integrantes del Espacio Europeo de Educación Superior en el análisis de los factores identificados, a efectos de diseñar e implantar las políticas y medidas oportunas que puedan contribuir a la consolidación de la formación por competencias, algunas de las cuales se proponen en el último apartado del trabajo.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior, enseñanza y formación, investigación educativa, España, estudio de caso.

ABSTRACT

With the support of the Institutional Theory, this paper aims to identify and analyze the factors that are influencing the process of education consolidation by competences in Spanish universities. In order to reach our objective, we have conducted a case study in a university that was a pioneer in the implementation of a syllabus adapted to education by competences. The results of this study show evidence of the influence of driving, facilitator and difficultator factors throughout the various stages of the consolidation process. The study constitutes a reference for the guidance of educators, educative administrations and regulators of the member countries of the European Higher Education Area for analysis of the identified factors in order to design and implement policies and measures for the consolidation of education by competences. The last section of the paper proposes some of these measures.

KEYWORDS

Higher education, teaching, training, educational research, Spain, case studies.

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido la metodología de la enseñanza enfocada en las competencias en la universidad española. No obstante, la implantación y consolidación de la formación por competencias puede ser difícil y compleja (Florido *et al.*, 2011), ya que la enseñanza tradicional enfocada en los contenidos se encontraba institucionalizada, esto es, había adquirido entre el profesorado el estatus de «dado por sentado», lo que le proporciona estabilidad y evita su cuestionamiento (Tolbert y Zucker, 1983).

Dada la importancia de la formación por competencias para una integración efectiva de la universidad española en el EEES (Álvarez y Romero, 2007; López, 2011; Tejada, 2012), en este trabajo nos plantemos la siguiente cuestión de investigación: ¿qué factores han impulsado y están facilitando o impidiendo la consolidación de la formación por competencias en la universidad española? La respuesta a esta cuestión nos permitirá identificar y conocer la influencia de estos factores sobre las diferentes etapas del proceso de consolidación, lo que puede resultar muy útil para orientar la adopción de medidas que lo favorezcan.

Para dar respuesta a la cuestión planteada, hemos desarrollado un estudio de caso en el Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla, empleando diferentes fuentes de información. Este caso es un objeto

de estudio idóneo, ya que esta Universidad fue pionera en España en adaptarse al EEEs y, desde mediados de la década de 2000, el Departamento fue uno de los primeros en España en implantar el nuevo Grado de Finanzas y Contabilidad adaptado a la formación por competencias.

Para el análisis e interpretación de los resultados del estudio de caso nos apoyamos en la Teoría Institucional, ampliamente empleada por los investigadores para el estudio de la consolidación tanto de las prácticas empresariales en las organizaciones, en general, como de las respuestas y prácticas adoptadas en las instituciones universitarias (v.g. Etherington y Richardson, 1994; Reale y Seeber, 2011; Rowan, 2006), en particular. Si bien la literatura sobre la formación por competencias es extensa, habiendo aumentado su interés para los investigadores en la última década a raíz de la implantación del EEEs (López, 2011), son muy escasos los trabajos que se ocupan del proceso de cambio originado por la implantación de esta metodología de enseñanza (Mulder *et al*, 2009), residiendo aquí la principal contribución del presente trabajo. Así pues, el análisis desarrollado en este trabajo no se enfoca en la formación por competencias en sí, sino en los factores que influyen a lo largo del proceso de cambio originado por su implantación y consolidación en la universidad, para lo que la Teoría Institucional se constituye como una perspectiva teórica adecuada y relevante (González y Hassal, 2009).

Según la Teoría Institucional, la institucionalización o consolidación de una práctica, en nuestro caso de la formación por competencias, supone su consideración como «dado por sentado» por los miembros de la organización, convirtiéndose así en el modo natural de actuar (Scott, 2008; Tolbert y Zucker, 1983).

Barley y Tolbert (1997) diseñaron un modelo secuencial para explicar el proceso por el que las prácticas llegan a institucionalizarse, en el que se distinguen cuatro etapas (Figura 1).

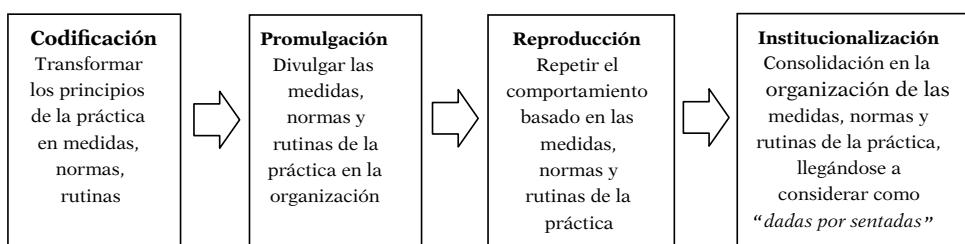


Figura 1. El proceso de institucionalización

En este trabajo, de carácter exploratorio, nos proponemos identificar y analizar los factores que pueden estar influyendo sobre estas etapas para el caso de la institucionalización de la formación por competencias en la universidad española. A este respecto, como resultado de la revisión realizada de la literatura institucionalista sobre la adopción y consolidación de prácticas organizativas, entre los que destacamos los trabajos de Oliver (1992), Zeitz *et al* (1999), Füssel y Georg (2000) y Hess y Warren (2008), hemos identificado diversos factores que podríamos agrupar en tres tipos: impulsores, que presionarían a las universidades a la introducción y adopción de la formación por competencias (v.g. regulación, innovación, competencia); facilitadores, que tendrían una influencia positiva en las distintas etapas, haciendo posible la consolidación de la formación por competencias (v.g. formación en competencias, incentivos, asignación de recursos); y dificultadores, que obstaculizarían el proceso (v.g. fragmentación normativa, expectativas no consensuadas), favoreciendo así la permanencia de la enseñanza tradicional enfocada en los contenidos. El análisis de la influencia de estos factores en el caso objeto de estudio nos va a permitir proponer medidas para el mayor seguimiento y estabilidad de la formación por competencias entre el profesorado de la universidad española.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se ha llevado a cabo en el Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla, la cual procedió a adaptar los planes de estudio de sus diferentes titulaciones a la estructura de dos ciclos y a implantar el sistema de transferencias de crédito europeo durante la segunda mitad de la década de 2000. Esta Universidad ha sido también pionera en la implantación de un grado específico de Finanzas y Contabilidad conforme a los requerimientos del EEEES, hecho que ha sido fundamental para elegir esta Universidad, y más concretamente su Departamento de Contabilidad, como objeto de estudio.

El estudio de un caso es una metodología muy adecuada para analizar específicamente el cambio institucional (Dacin *et al*, 2002), al permitir el análisis en profundidad de los diferentes factores que pueden afectar a las distintas etapas del proceso.

El Departamento de Contabilidad está compuesto por 65 profesores. A diferencia de otras universidades españolas (en las que la Contabilidad está integrada en los departamentos de Dirección de Empresas, Organización de Empresas o Economía Financiera), es un departamento específico e independiente, lo que ha contribuido a una mayor delimitación de nuestro

objeto de estudio y, por tanto, a un mayor control sobre los factores identificados y su influencia.

Aunque la presente investigación comenzó a finales de 2009, la información recogida y analizada se extiende desde 2001 en adelante, ya que en este año tuvo lugar un hito importante: la aprobación de la regulación estatal para la adaptación del sistema universitario español al EEES. Las fuentes de información empleadas a lo largo de este período han sido varias, con el fin de profundizar en el objeto de estudio y poder contrastar la información obtenida (Woodside, 2010):

Observación directa: Esta fuente de información ha permitido conocer la actividad cotidiana del Departamento, así como el diseño y desarrollo de las asignaturas del nuevo grado. En cada curso académico desde 2009, dos de los autores asistieron periódicamente a algunas de las reuniones mantenidas por los coordinadores de asignatura con los profesores que la imparten, en las que se discutían fundamentalmente aspectos relativos a contenidos, competencias, metodología docente y sistema de evaluación.

Revisión de documentos: La revisión de diferentes documentos tanto internos (v.g. boletines internos de la Universidad de Sevilla, reglamento del Departamento, planes de estudio, planes de organización docente), como externos (v.g. regulación estatal, informes del Ministerio de Educación, informes elaborados por los sindicatos universitarios, noticias en prensa) recopilados a través de diferentes medios (v.g. páginas web de organismos oficiales y de medios de comunicación, intranet de la Universidad de Sevilla, tablón de anuncios del Departamento), ha sido clave para conocer el marco regulador del cambio y las exigencias de la implantación de la nueva metodología docente.

La información obtenida mediante la observación directa y la revisión de documentos permitió identificar y conocer los factores que estaban influyendo en el proceso de cambio de la metodología docente. Esta información fue categorizada en función de estos factores y para profundizar en su conocimiento se procedió a entrevistar al profesorado.

Entrevistas semi-estructuradas: Entrevistamos a 20 de los 27 profesores que imparten docencia en el nuevo Grado de Finanzas y Contabilidad. Esta titulación comenzó a ser impartida por primera vez en la Universidad de Sevilla en el curso académico 2009-2010. Los entrevistados tenían diferente categoría profesional (Tabla 1) y, en conjunto, impartían asignaturas de contabilidad en diferentes cursos académicos.

Categoría profesional **Número de entrevistado**

Catedrático de Universidad	1
Titular de Universidad	2, 3, 4, 5, 6
Catedrático de Escuela Universitaria	7, 8
Titular de Escuela Universitaria	9, 10, 11, 12
Profesor Contratado Doctor	13, 14
Profesor Ayudante Doctor	15, 16
Profesor Colaborador	17, 18, 19
Profesor Asociado	20

Tabla 1. Categoría profesional de los profesores entrevistados

A través de las entrevistas semi-estructuradas realizadas, intentamos recoger su opinión sobre el desarrollo de la formación por competencias en las asignaturas que impartían, enfocándonos en los factores previamente identificados (Tabla 2).

Preguntas	Factores	Respuestas más frecuentes	Número de entrevistado
1. ¿Conoces en qué consiste la formación por competencias? a) Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de formación has recibido al respecto? b) Si la respuesta es negativa, ¿por qué no lo conoces?	Formación	— Conozco en términos generales en qué consiste la formación por competencias.	1 a 20
		— No he recibido una formación estructurada, sino más bien sobre aspectos puntuales.	3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20
2. En tu opinión, ¿qué factores crees que han impulsado la implantación de la formación por competencias en la Universidad?	Impulsores	— La Declaración de Bolonia y la regulación española que obliga a la implantación del EEES en el sistema universitario español.	1 a 20
		— La mayor competencia en el sector universitario español, que promueve la introducción de nuevas metodologías de enseñanza.	1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19

Preguntas	Factores	Respuestas más frecuentes	Número de entrevistado
3. En tu opinión, ¿qué medios han contribuido en mayor medida a la divulgación de la formación por competencias?	Apoyo de los medios	— Jornadas — Seminarios y conferencias — Publicaciones	1 a 20
4. ¿Consideras que tus conocimientos sobre la formación por competencias te permiten desarrollarla de forma adecuada en la práctica?	Formación	— No, necesitaría tener una formación en competencias más orientada a la práctica.	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20
5. En tu opinión, ¿los conceptos y criterios que caracterizan a la formación por competencias son claros o ambiguos? ¿por qué?	Ambigüedad	— Los fundamentos de la formación por competencias son ambiguos. — El concepto de competencia no está claro y a menudo se confunde con otros conceptos.	3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
6. ¿Qué inconvenientes has encontrado al desarrollar la formación por competencias en la práctica docente?	Inconvenientes funcionales	— Dificultad para evaluar las competencias. — Escaso compromiso del alumno. — Sobrecarga de trabajo de profesores y alumnos.	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18 1 a 20
7. ¿Qué aspectos de la estructura de la Universidad te han impedido desarrollar la formación por competencias de una forma adecuada?	Inconvenientes estructurales	— Elevado número de alumnos por grupo. — Aulas condicionadas para grupos de alumnos numerosos. — Falta de definición del perfil profesional de contable. — Nivel académico más bajo de los nuevos alumnos. — Resistencia al cambio del profesorado	1 a 20 1 a 20 1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 16, 18 2, 3, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17

Preguntas	Factores	Respuestas más frecuentes	Número de entrevistado
8. En las asignaturas que impartes, ¿existe coordinación en relación a las competencias que se exigen, cómo se debe formar a los alumnos en esas competencias, cómo se evalúan, o bien estos aspectos quedan a discreción de cada profesor?	Coordinación interna	— Existe coordinación en cuanto a los contenidos; en relación a las competencias y su evaluación, depende de cada profesor.	1 a 20

Tabla 2. Extracto de las preguntas de las entrevistas sobre los factores

Además de las fuentes de información anteriores, se han mantenido sistemáticamente numerosas conversaciones informales con la mayoría de los integrantes del Departamento, lo que ha sido de gran importancia para contrastar la información recogida y para matizar nuestras interpretaciones.

ESTUDIO DE UN CASO

A continuación se presentan los resultados del estudio, así como su análisis e interpretación desde la perspectiva de la Teoría Institucional. Para ello, hemos estructurado esta sección en función de los tipos de factores identificados y analizados: impulsores, facilitadores y dificultadores.

Factores impulsores

Un primer factor que ha impulsado la formación por competencias ha sido la presión coercitiva ejercida por el gobierno a través de la promulgación de normas reguladoras para desarrollar a nivel nacional los requerimientos del EEES, entre ellos, la formación por competencias. Así, en 2001 entró en vigor en España la actual Ley Orgánica de Universidades que en su artículo 87 establece que: «El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el EEES». Como consecuencia, se aprobaron posteriormente diversas normas, entre las que destacamos las siguientes porque configuran el marco normativo para el desarrollo de la formación por competencias en el Grado de Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Sevilla: el Real Decreto 1393/2007, a nivel nacional; la Ley Andaluza de

Universidades de 2003, a nivel de Comunidad Autónoma; y el Nuevo Estatuto de la Universidad de Sevilla de 2003, a nivel de universidad. Además, la Universidad de Sevilla aprobó en 2009 el Reglamento General de Actividades Docentes para su profesorado. Este Reglamento dispone que los planes de estudio deben garantizar la adquisición de competencias generales y específicas por los alumnos y que cada uno de los programas de las asignaturas que componen los planes de estudio, y que deben confeccionar los profesores, debe especificar aquellas competencias, así como los sistemas y criterios para su evaluación. Igualmente, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en 2006 el Informe «Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad», en el que se establece que: «Se percibe que en las universidades europeas la metodología de enseñanza está ya más enfocada en el aprendizaje centrado en el alumno, en el fomento de competencias y en el acompañamiento tutorial, mientras que en España el peso de la docencia pivota mayoritariamente sobre la clase magistral y sobre los contenidos» (p. 8).

Asimismo, en este Informe se dispone que: «La definición del perfil formativo en que se basarán las nuevas titulaciones permite y exige a los centros que identifiquen también el estilo de aprendizaje que desean proporcionar en sus estudiantes (las competencias específicas y generales que definen la titulación) y, consecuentemente, el modelo de docencia en el que se comprometen a formar. Los departamentos están llamados, igualmente, a implicarse en dicho proceso y a operativizarlo a través de la actuación docente que les está encomendada» (p. 124).

La presión coercitiva referida, como sugieren DiMaggio y Powell (1983), suele ser la de mayor influencia para inducir el cambio, debido a las sanciones a las que puede dar lugar la no observancia de la normativa (v.g. la no aprobación por el gobierno de un plan de estudios) y a que son promulgadas por los constituyentes externos de los que depende la universidad. A este respecto, todos los entrevistados (ver pregunta 2 en Tabla 2) argumentaron que un factor importante para implantar la formación por competencias en sus asignaturas es la exigencia de las normas aprobadas por los organismos reguladores.

El segundo factor impulsor ha sido la intensificación de la competencia en el sector universitario. Así, el número de universidades en España se ha duplicado desde el curso académico 1982/1983 (33 universidades) hasta el curso 2010/2011 (74 universidades) y, además, el número de estudiantes universitarios ha experimentado una tendencia descendente acorde con el descenso de la población joven (Instituto Nacional de Estadística, 2005). Así, desde el curso 1997/1998 (1.575.193 matriculados) al curso 2010/2011 (1.455.885 matriculados) se ha producido un descenso del 7,5% de alumnos

matriculados en las universidades españolas (Instituto Nacional de Estadística, 2012). La Universidad de Sevilla, en particular, afronta desde finales de los 90 una mayor competencia debido a la creación en la ciudad de otra universidad pública (Universidad Pablo de Olavide) y varias universidades privadas, las cuales deben absorber un número menor de alumnos. A este respecto, uno de los entrevistados (número 3) manifestó la siguiente opinión, compartida también por la mayoría del resto de entrevistados (ver pregunta 2 en Tabla 2): «No podemos estar de espaldas a la evolución del sistema universitario. Si la formación por competencias promovida por el EEES es la que se está imponiendo, tenemos que cambiar nuestra metodología de enseñanza para no quedarnos retrasados en un sector con una competencia creciente».

Así pues, se puede interpretar que el aumento de la competencia ha contribuido al cuestionamiento de la anterior metodología de enseñanza, impulsando la formación por competencias como una mejor alternativa en el nuevo entorno que, además, cuenta con el apoyo de los constituyentes institucionales externos (Zeitz *et al*, 1999), de gran importancia para su consolidación en el sistema educativo.

Factores facilitadores

Un factor que ha ejercido una gran influencia ha sido la mayor especificación de los objetivos de la enseñanza universitaria. A este respecto, la normativa española que desarrolla la implantación del EEES establece que una de sus finalidades es lograr que la formación de los estudiantes universitarios se ajuste a los requerimientos del mercado laboral para ejercer una profesión. Concretamente, el Real Decreto 1393/2007 establece en su preámbulo que: «Los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes [...] Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición».

Por este motivo, este Real Decreto exige para la aprobación del plan de estudios de una titulación, la aportación de una serie de nuevos elementos, tales como: «justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad». Asimismo, dentro del apartado de objetivos, la normativa requiere que los planes de estudio especifiquen las competencias generales y específicas que los estudiantes de la titulación deben adquirir, además de exigir la garantía de una serie de competencias básicas (v.g. saber aplicar los conocimientos a su trabajo, capacidad de reunir e interpretar datos relevantes

dentro del área de estudio). Estas mayores especificaciones exigidas a los planes de estudio tuvieron que ser tenidas en cuenta por el profesorado que participó en el diseño del nuevo Grado de Finanzas y Contabilidad. Además, a partir de la aprobación del plan de estudios, los profesores deben elaborar un programa de la asignatura en el que junto con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, deben especificar también las competencias genéricas y específicas. Siguiendo a Meyer y Rowan (1977), Tolbert y Zucker (1983) y Rowan (2006), podemos interpretar que la mayor especificación y claridad de los objetivos de la educación universitaria han contribuido a poner de manifiesto las debilidades de la metodología de la enseñanza enfocada en los contenidos, fundamentalmente sus limitaciones para la formación del estudiante en competencias que le permitan desarrollar la profesión contable (Albrecht y Sack, 2000), creando la oportunidad para el desarrollo de la formación por competencias y facilitando la codificación de sus requerimientos.

En relación a la etapa de promulgación de la formación por competencias, cabe destacar dos factores facilitadores. El primero es el suministro de recursos para apoyar su divulgación. Según la Teoría Institucional, la adecuación a las presiones institucionales del entorno proporciona a las organizaciones legitimidad y puede facilitarles también el acceso a recursos de distinto tipo, tales como materiales, humanos, financieros y políticos (Scott, 2008; Suchman, 1995). En el caso del Departamento de Contabilidad, a partir de mediados de la década de 2000, los recursos materiales y humanos que el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla dedica a la formación de su profesorado comenzaron a destinarse prioritariamente a la formación en la enseñanza por competencias y en las tecnologías de la información en las que ésta se apoya. Así, cerca del 70% de los cursos de formación voluntarios que este organismo ofrecía al profesorado a comienzos de 2011 eran relativos al sistema por competencias y las tecnologías de apoyo. Entre estos cursos, por ejemplo, se encuentran los siguientes: «Aproximación a la planificación y diseño de la docencia por internet con WebCT en el marco del EEES», «Herramientas de comunicación a través de WebCT y su aplicación en el EEES», «La creación de sitios web de utilidad didáctica: aplicaciones en el EEES» y «Docencia interactiva con Educlick Portal Services». Además de estos recursos materiales y humanos, la Universidad de Sevilla destina 125.000 euros anuales aproximadamente a la financiación de proyectos de innovación y mejora docente en el marco del EEES presentados por profesores o equipos docentes. Según la convocatoria de esta financiación: «Se consideran prioritarios aquellos proyectos relativos al cambio metodológico orientado al aprendizaje y evaluación de competencias generales complementarias a las competencias específicas de las asignaturas, así como el fomento del uso de metodologías activas de enseñanza y el diseño y aplicación de nuevos sistemas de evaluación».

El segundo factor facilitador de la promulgación de la formación por competencias ha sido el apoyo de los medios. Según la Teoría Institucional (Campbell, 2007), los miembros de las organizaciones tenderán a adoptar un determinado comportamiento si en el entorno en el que operan existen demandas normativas para que tal comportamiento sea institucionalizado, pudiéndose producir estas demandas a través de diferentes medios. En nuestro caso, los entrevistados señalaron que los siguientes medios han contribuido a la divulgación de la formación por competencias: la celebración de jornadas en las que se han tratado diferentes aspectos sobre las competencias (v.g. experiencias docentes, utilización de las tecnologías de información y comunicación, sistemas de evaluación), tales como las Jornadas ASEPUCE Docencia de Contabilidad y las Jornadas de la Universidad de Sevilla para Docentes de Contabilidad de Gestión; varios seminarios y conferencias impartidas al profesorado del Departamento por profesores de otras universidades sobre las competencias; y, en menor medida, publicaciones de libros y artículos en revistas académicas (v.g. Arquero *et al*, 2009; De Miguel, 2006; López, 2011; Periáñez *et al*, 2010; Troyano *et al*, 2006). A través de estos medios, por tanto, se han realizado las demandas normativas a favor de la formación por competencias, dándola a conocer y difundiéndola en el Departamento.

Finalmente, considerando la etapa de reproducción de la práctica, la implantación de un sistema de inspección y evaluación externo ha ayudado a reforzar la continuidad de la formación por competencias como el comportamiento esperado del profesorado en relación a la impartición de su docencia (González *et al*, 2009). El organismo responsable del sistema de evaluación externo es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que desarrolla varios programas dirigidos a inspeccionar y evaluar diferentes aspectos del sistema universitario español. Uno de estos programas es el «Programa Verifica» que tiene por objetivo evaluar y verificar que los planes de estudio diseñados para los distintos grados se adecúan al EEEES y, en concreto, que permiten garantizar la adquisición de competencias por el estudiante. Este Programa dispone que: «Los objetivos del título deben ser pertinentes y las competencias a adquirir por los estudiantes deben estar de acuerdo con las exigibles para otorgar el título y con las cualificaciones establecidas en el EEEES [...] Las competencias a adquirir por el estudiante deben ser evaluables y coherentes» (ANECA, 2008, p. 14).

Por su parte, el «Programa Docentia» de ANECA tiene por objetivo proporcionar a las universidades españolas las directrices que deben seguir para el establecimiento de un sistema de evaluación de su profesorado. En este Programa, en concreto, se establece que la evaluación del profesorado debe considerar «si la actividad docente del profesor, considerando los recursos que se ponen a disposición de este, propician el desarrollo

en los estudiantes de las competencias previstas en los planes de estudio» (ANECA, 2006, p. 13). En definitiva, la inspección y evaluación externas contribuyen a reforzar el valor instrumental de la práctica para alcanzar los requerimientos técnicos que se le exigen (González *et al.*, 2009; Meyer y Rowan, 1977), en nuestro caso, la adquisición de competencias por los estudiantes.

Factores dificultadores

En relación a los factores que han obstaculizado el proceso de consolidación, hemos identificado la ambigüedad percibida de los conceptos y criterios relativos a la formación por competencias como el más relevante en la etapa de codificación. A este respecto, la mayoría de los entrevistados (ver pregunta 5 en Tabla 2) manifestaron que los fundamentos de la formación por competencias son ambiguos. En concreto, los entrevistados percibieron ambigüedad en los siguientes aspectos: los conceptos de competencia, capacidad y objetivos, puesto que tienden a confundirse; y la evaluación de las competencias, ya que no se sabe con certeza qué evaluar ni cómo. Como afirmó uno de los entrevistados (número 10): «No sabemos con certeza lo que se quiere, solo tenemos una idea general. En cuanto profundizamos en la aplicación de la formación por competencias, aparecen muchas dudas». La ambigüedad es un factor que ha generado incertidumbre entre el profesorado sobre la formación por competencias y que, por tanto, ha dificultado su codificación y desarrollo. Este hecho ha sido puesto de manifiesto también por Carreras (2006) y Weigel *et al.* (2007). Concretamente, Carreras (2006) analizó la terminología relativa al concepto de «competencia» empleada en varios medios (documentos de la Comisión Europea relativos al EEES, del Ministerio de Educación y Ciencia, de ANECA y de las universidades, así como publicaciones de expertos en educación), concluyendo que: «se debería realizar un esfuerzo para emplear la expresión competencia de una forma unívoca [...] la mayoría de los profesores de universidad no tienen el suficiente conocimiento psicopedagógico necesario para evitar la confusión introducida» (Carreras, 2006, p. 85). Según la Teoría Institucional, podemos interpretar que esta ambigüedad percibida ha provocado que el profesorado tienda a continuar aplicando la metodología de enseñanza tradicional para, de esta forma, reducir la incertidumbre (Oliver, 1992), constituyéndose así en un factor dificultador.

Asimismo, la insuficiente formación del profesorado en la enseñanza por competencias ha supuesto un importante inconveniente para su divulgación. Según la Teoría Institucional, uno de los pilares o componentes de las instituciones es el cognitivo que hace referencia a las concepciones compartidas por los individuos que constituyen la naturaleza de la realidad

social y que influyen en la forma en la que los fenómenos son interpretados (Scott, 2008). En este trabajo, en relación a la formación del profesorado sobre las competencias, hemos podido advertir que el componente cognitivo aún es débil, ya que no existe entre el profesorado un conocimiento social ampliamente compartido sobre este sistema, lo que ha contribuido a retratar su difusión. En este sentido, uno de los entrevistados (número 7) afirmó lo siguiente: «Todos los docentes no entendemos lo mismo por formación por competencias, no compartimos una definición objetiva, y al final terminamos resguardándonos en la transmisión de conocimientos que es lo que mejor conocemos». Al indagar sobre las razones por las que no existe ese conocimiento social ampliamente compartido, la escasa formación del profesorado sobre la enseñanza por competencias se mostró como la principal causa. Todos los profesores entrevistados reconocieron que tenían una idea general de la enseñanza por competencias (ver pregunta 1 en Tabla 2), pero solo cuatro de ellos (entrevistados número 1, 5, 13 y 19) consideraban que lo conocían con cierta profundidad como para llevarla a la práctica (ver pregunta 4 en Tabla 2). Como manifestó uno de los entrevistados (número 6): «Aunque todos tenemos una idea general de la formación por competencias, la formación que tenemos es escasa. Yo he asistido a varios cursos, pero considero que no la conozco bien a efectos de su implantación y práctica». La mayoría de los entrevistados indicaron que la formación que habían recibido sobre la enseñanza por competencias era más bien de carácter académico y no estaba orientada a la práctica docente (ver pregunta 4 en Tabla 2). Asimismo, a pesar del esfuerzo realizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla para la impartición de cursos sobre la enseñanza por competencias a su profesorado, muchos de los entrevistados (ver pregunta 1 en Tabla 2) expresaron que estos cursos solo trataban aspectos puntuales. En este sentido, uno de los entrevistados (número 11) manifestó la siguiente opinión que fue mayoritariamente compartida por el resto de entrevistados: «Creo que la formación sobre la formación por competencias debería ser obligatoria para los profesores. Además, debería existir un programa de formación que establezca el itinerario adecuado que debe seguir el profesor para adquirir la formación necesaria que le permita posteriormente llevarlo a la práctica».

La necesidad de una mayor formación del profesorado de la universidad española en la enseñanza por competencias ha sido también destacada en varios trabajos (v.g. Ion y Cano, 2012; Margalef y Álvarez, 2005; Martínez y Viader, 2008; Muñoz *et al*, 2011). En concreto, al referirse a la implantación del enfoque de competencias en la enseñanza universitaria, López (2011, p. 299) manifiesta que: «Un elemento decisivo e ineludible es, por tanto, la formación inicial y continua del profesorado en el campo pedagógico, en íntima relación con su práctica docente. Resulta evidente que el desarrollo de esta nueva perspectiva de enseñanza universitaria precisa la puesta al día de

las correspondientes competencias docentes». En la misma línea, Corominas *et al* (2006) destacan que a pesar de la aceptación positiva de la formación por competencias por parte del profesorado, puede tener lugar su reticencia a incorporarlas debido a sus carencias en su formación docente.

Con respecto a la etapa de reproducción de la formación por competencias, la han dificultado fundamentalmente dos factores: los inconvenientes funcionales y estructurales, así como la carencia de coordinación interna. Los inconvenientes funcionales hacen referencia a los problemas relacionados con el desarrollo de la formación por competencias en la práctica, mientras que los estructurales se refieren a determinados aspectos característicos de la universidad que condicionan la funcionalidad de este tipo de enseñanza. Entre los inconvenientes funcionales, los más mencionados por los entrevistados fueron los siguientes (ver pregunta 6 en Tabla 2): la dificultad para evaluar las competencias debido, entre otras cosas, a la arbitrariedad que conlleva y a la escasa formación del profesorado para llevarla a cabo; el escaso compromiso del alumno con su aprendizaje y su profesionalización, tendiendo a esforzarse cada vez menos y siendo cada vez más frecuente que cometan fraude (por ejemplo, copiar los trabajos en grupo que se les exige); y la sobrecarga de trabajo tanto de profesores, puesto que no se les reduce la carga docente ni el número de alumnos a pesar del mayor esfuerzo que conlleva la evaluación por competencias, como de estudiantes, a los que a lo largo del curso y para las distintas asignaturas se les encargan numerosos trabajos. Respecto a este último aspecto, uno de los entrevistados (número 4) realizó la siguiente afirmación: «En la mayoría de las asignaturas se ha comenzado a mandar trabajos en grupo, produciéndose demasiada variedad y dispersión. Esto hace que los alumnos vayan saltando de un trabajo a otro, sin adquirir, y mucho menos madurar, el conocimiento».

Por su parte, los principales inconvenientes estructurales mencionados por los entrevistados fueron los siguientes (ver pregunta 7 en Tabla 2): el número de alumnos por grupo es demasiado elevado (una media de 75 alumnos por grupo), lo que dificulta en gran medida la evaluación de las actividades que deben hacer aquellos (v.g. trabajos en grupo) y, en definitiva, la realización de la evaluación de competencias por parte del profesor; la mayoría de las aulas están preparadas para grupos de alumnos numerosos, condicionando así el tamaño de los grupos; en España no se ha establecido todavía el perfil profesional de contable, existiendo en su lugar el de economista, que es muy genérico y, por tanto, dificulta la identificación de las competencias necesarias de los contables que deberían informar a la formación por competencias; el nivel académico de los alumnos que entran en el Grado es cada vez más bajo; y una parte del profesorado se resiste al cambio del sistema, pretendiendo hacer lo mismo que antes. Como afirmó uno de los entrevistados (número 11): «El sistema por competencias conlleva una

mayor carga de trabajo para el profesor, sin que este esfuerzo sea compensado de ninguna manera». Esta sobrecarga de trabajo del profesorado señalada por los entrevistados viene a incidir en un problema importante del sistema universitario español: «En la práctica, la docencia es infravalorada, cuando no directamente despreciada, en la evaluación académica del profesorado» (Martínez y Carrasco, 2006, p. 18).

Así pues, aunque las presiones del entorno, fundamentalmente las de carácter coercitivo derivadas de la regulación, han constituido un factor importante para el cambio de la metodología de enseñanza, los inconvenientes funcionales y estructurales a los que nos acabamos de referir han cuestionado la adecuación técnica de la formación por competencias para el aprendizaje del alumno, dificultando su reproducción. A este respecto, como reconocen varios autores (v.g. Meyer y Rowan, 2006; Scott y Meyer, 1994; Zeitz *et al*, 1999), la eficiencia técnica, y no solo las presiones del entorno, influyen sobre la decisión de continuar la aplicación de una práctica por las organizaciones, en nuestro caso, la formación por competencias.

Una coordinación interna débil, o inexistente, entre el profesorado que imparte la asignatura en relación al desarrollo de la formación por competencias, ha constituido también un importante factor dificultador. En nuestro estudio, los entrevistados (ver pregunta 8 en Tabla 2) reconocieron que no existía ningún tipo de coordinación para la formación por competencias y su evaluación en las asignaturas que impartían. Como manifestó uno de los entrevistados (número 18): «No hemos planteado cómo se van a abordar las competencias. Se dice lo que queremos, las competencias, pero no cómo vamos a llegar a la enseñanza y evaluación por competencias». La coordinación de las asignaturas se ha enfocado en los contenidos a impartir y en la planificación de estos a lo largo del curso, no habiendo coordinación en relación a las competencias. Como expresó otro de los entrevistados (número 8): «Sí hay criterio sobre los contenidos, pero no sobre las competencias; esto se deja a discreción de cada profesor». Dado que la nueva regulación requiere que en los programas de cada asignatura se establezcan las competencias a alcanzar por los alumnos, la práctica unánime ha sido cumplir con este requerimiento en la forma, pero no en el fondo. En este sentido, uno de los entrevistados afirmó (número 3): «No hemos hecho una reflexión profunda sobre las competencias. Se han incorporado en los programas de las asignaturas, aunque una cosa es lo que está en el papel y otra distinta lo que hagamos después». Desde la Teoría Institucional, podemos entender que la coordinación para la realización de una determinada práctica contribuye a la reducción del disentimiento en relación a la misma, reforzando la interiorización y reproducción de sus principios, normas y valores entre quienes la desarrollan (Zeitz *et al*, 1999). En nuestro caso, la falta de coordinación sobre las competencias relativas a cada asignatura ha dificultado el compro-

miso del profesorado con esta metodología de la enseñanza, dificultando así su consolidación.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo se planteó como objetivo identificar y analizar los factores de influencia sobre el proceso de cambio generado por la implantación y consolidación de la formación por competencias en la universidad española, analizando para ello el caso del Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla.

El análisis de los resultados del estudio de caso realizado nos permite concluir, por tanto, que la presión reguladora y la intensificación de la competencia en el sector universitario español han impulsado el cambio de la metodología docente; la mayor especificación de los objetivos de la enseñanza, la asignación de recursos, el apoyo de los medios y el sistema de inspección y evaluación externo han facilitado este proceso de cambio; mientras que la ambigüedad percibida por el profesorado, su insuficiente formación, la ausencia de coordinación interna y diferentes inconvenientes tanto funcionales, como estructurales, lo han dificultado (ver Figura 2). Si bien el estudio de caso único desarrollado no permite la generalización estadística, su carácter exploratorio sí nos posibilita una mayor comprensión del proceso de cambio, así como el planteamiento de la influencia de estos factores como proposiciones que puedan ser objeto de una mayor contraste empírica en estudios posteriores.

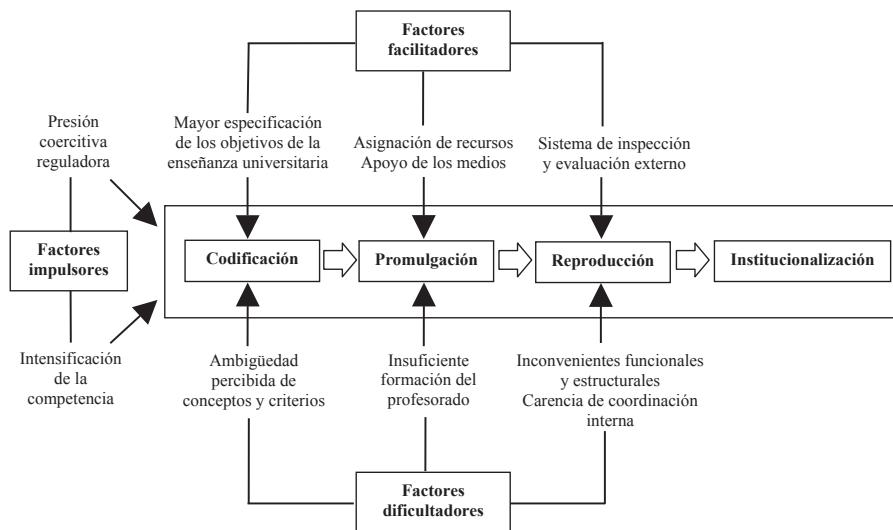


Figura 2. Factores impulsores, facilitadores y dificultadores

Asimismo, el análisis efectuado evidencia la necesidad de tomar medidas a lo largo de las diferentes etapas consideradas para lograr la consolidación de una formación por competencias efectiva. Así, estas medidas deberían contribuir a conseguir un amplio consenso entre los profesores de que el sistema de competencias es valioso como metodología de la enseñanza, así como a la interiorización y afianzamiento de sus conceptos, normas y valores por aquellos. De no ser así, la adopción e implantación de la formación por competencias puede quedar reducida a una de tipo ceremonial (Hess y Warren, 2008; Meyer y Rowan, 1977), que supone una implantación formal y visible por parte de los profesores para adecuarse a las presiones institucionales y competitivas externas, sin que exista entre aquellos una creencia compartida de su valor real. A este respecto, a continuación señalamos algunos de los resultados que se han puesto de manifiesto en este trabajo y las medidas que podrían llevarse a cabo para intentar lograr una formación por competencias efectiva:

- Formación del profesorado insuficiente, no estructurada y no orientada a la práctica sobre la formación por competencias. Sería conveniente promover una formación del profesorado continua y mejor estructurada sobre la formación por competencias, que esté orientada a su desarrollo en el aula y que contribuya a la reducción de la ambigüedad sobre los conceptos y criterios que engloba esta metodología de enseñanza.
- Sobrecarga de trabajo del profesor no compensada. Entendemos que sería necesario conceder incentivos al profesorado que se implique en la adopción efectiva de la formación por competencias a través, por ejemplo, de su mayor reconocimiento a efectos de promoción profesional.
- Inconvenientes funcionales y estructurales para el desarrollo de la formación por competencias. La definición de forma más concreta de las competencias para facilitar su evaluación, el establecimiento de una coordinación entre las asignaturas para evitar la sobrecarga de realización de trabajos por el estudiante y la sanción disciplinaria al alumno que comete fraude en la realización de los trabajos, podrían contribuir a paliar los inconvenientes funcionales identificados. Igualmente, los inconvenientes estructurales podrían atenuarse mediante la reducción del número de alumnos por grupo para facilitar el control de su aprendizaje, el acondicionamiento de las aulas para grupos de estudiantes de menor tamaño y la exigencia de nota de acceso al Grado que asegure un compromiso mínimo del estudiante con sus estudios.

- Ausencia de coordinación interna para el desarrollo de la formación por competencias. Sería necesario establecer una coordinación interna entre los profesores de cada asignatura sobre los detalles de la formación por competencias a seguir (qué competencias exigir, cómo evaluarlas, métodos a emplear para su adquisición por los alumnos), así como la supervisión de su seguimiento por el profesorado para su control y mejora.

Los resultados de este trabajo pueden ser relevantes tanto para la enseñanza de otras disciplinas académicas, como para otros países integrantes del EEES, ya que muchos de los factores identificados y analizados en este trabajo inciden sobre la docencia universitaria con independencia de la disciplina de que se trate y, además, pueden ser comunes a muchos de los Estados Miembros que firmaron la Declaración de Bolonia y en los que la formación por competencias aún no se encuentra implantada o consolidada. En este sentido, los resultados de este estudio pueden servir de referencia para orientar tanto a los educadores y administraciones educativas, como a los reguladores, en el análisis de los factores a efectos de diseñar e implantar las políticas y medidas oportunas que puedan contribuir a la consecución de una enseñanza y evaluación por competencias efectivas.

La investigación realizada en este trabajo podría extenderse a través de varias líneas. Una de ellas consistiría en analizar en qué medida la formación por competencias que se está implantando en la universidad española está incidiendo sobre el estilo de aprendizaje, superficial o profundo, de los estudiantes (Arquero *et al.*, 2010; Biggs, 1987). Otra línea futura de investigación sería analizar cómo se ha producido el proceso de «traslación» (Sahlin y Wedlin, 2008) de la formación por competencias en España y en otros países europeos integrantes del EEES. Esto nos permitiría conocer cómo las diferencias entre las presiones institucionales de los diferentes países han podido generar diferencias en la configuración y comprensión de la formación por competencias adoptada e implantada en cada país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albrecht, W. S. y Sack, R. (2000). *Accounting Education: Charting the course through a perilous future.* Accounting Education Series 16. Sarasota: American Accounting Association.
- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.
- ANECA (2008). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas.* Madrid: ANECA.
- ANECA (2006). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales.* Madrid: ANECA.
- Arquero, J.L., Donoso, J.A., Jiménez, S.M. y González, J.M. (2009). Exploratory analysis of the demanded professional profile on business administration degree: implications for the accounting area. *Spanish Accounting Review*, 12(2), 181-213.
- Arquero, J.L., González, J.M., Hassall, T., Joyce, J., Germanou, E. y Asonitou, S. (2010). The approaches to learning of European accounting students. *Euromed Journal of Business*, 5(3), 345-362.
- Barley, S.R. y Tolbert, P.S. (1997). Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution. *Organization Studies*, 18(1), 93-117.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying.* Australia: Australian Council for Educational Research.
- Campbell, J.L. (2007). Why would corporations behave in socially responsible ways? An institutional theory of corporate social responsibility. *Academy of Management Review*, 32(3), 946-967.
- Carreras, J. (2006). Competencia y planes de estudio. En: M. Martínez y S. Carrasco (eds.) *Propuestas para el cambio docente en la universidad.* (pp. 75-89). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Dacin, M. T., Goodstein, J. y Scott, W. R. (2002). Institutional theory and institutional change: introduction to the special research forum. *Academy of Management Journal*, 45(1), 45-57.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias.* Madrid: Alianza Editorial.
- DiMaggio, P.T. y Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Etherington, L.D. y Richardson, A.J. (1994). Institutional pressures on university accounting education in Canada. *Contemporary Accounting Research*, special education research issue, 141-162.
- Florido, C., Jiménez, J.L. y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, 629-656.
- Füssel, L. y Georg, S. (2000). The institutionalization of environmental

- concerns. *International Studies of Management and Organization*, 30(3), 41-58.
- González, J.M., Arquero, J.L. y Hassall, T. (2009). Bologna and beyond: a comparative study focused on UK and Spanish accounting education. *Higher Education in Europe*, 34(1), 123-135.
- González, J.M. y Hassall, T. (2009). The changes to accounting education and accounting educators as a result of changes in the Spanish university system: A case study using an institutional theory approach. *The International Journal of Management Education*, 7(3), 13-25.
- Hess, D. y Warren, D.E. (2008). The meaning and meaningfulness of corporate social initiatives. *Business and Society Review*, 113(2), 163-197.
- Instituto Nacional de Estadística (2005). Educación universitaria: nuevas carreras, más universidades. *Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 4, 1-8.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). Estadística de la Enseñanza Universitaria en España - Curso 2010/2011. *Notas de Prensa del INE*, 28 de mayo de 2012.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- López, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Martínez, M., y Carrasco, S. (eds.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-234.
- Meyer, H. D. y Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. En: H. D. Meyer y B. Rowan, B. (eds) *The new institutionalism in education*. (pp. 1-13). New York: State University of New York Press.
- Meyer, J. W. y Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. y Wesslink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770.
- Muñoz, P.C., González, M. y Fuentes, E.J. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario: Análisis de su formación en ofimática. *Educación XXI*, 14 (2), 157-188.
- Oliver, C. (1992). The antecedents of deinstitutionalization. *Organization Studies*, 13(4), 563-588.
- Periáñez, I., Luengo, M.J., Pando, J., De la Peña, J.I. y Villaba, F.J. (2010). Competencias demandadas en los nuevos economistas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1(1), 59-77.
- Reale, E. y Seeber, M. (2011). Organisation response to institutional pressures in Higher Education: the important role of the disciplines. *Higher Education*, 61(1), 1-22.

- Rowan, B. (2006). The new institutionalism and the study of educational organizations: changing ideas for changing times. En: H. D. Meyer y B. Rowan, B. (eds) *The new institutionalism in education*. (pp. 15-32). New York: State University of New York Press.
- Sahlin, K. y Wedlin, L. (2008). Circulating ideas: imitation, translation and editing. En: R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin y R. Suddaby (eds) *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. (pp. 218-242). London: Sage Publications.
- Scott, R.W. (2008). *Institutions and organizations*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Scott, R.W. y Meyer, J.W. (1994). *Institutional environments and organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. *The Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- Tolbert, P.S. y Zucker, L.G. (1983). Institutional sources of change in the formal structure of organizations: the diffusion of civil service reforms 1880-1935. *Administrative Science Quarterly*, 50, 35-67.
- Troyano, Y., García, A. J. y Marín, M. (2006). ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: hacia un nuevo perfil docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 28, 77-83.
- Weigel, T., Mulder, M., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 51-64.
- Woodside, A. G. (2010). *Case study research: theory, methods, practice*. Bingley: Emerald.
- Zeitz, G., Mittal, V. y McAulay, B. (1999). Distinguishing adoption and entrenchment of management practices: a framework for analysis. *Organization Studies*, 20(5), 741-776.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José María González González, Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Sevilla y Visiting Research Fellow de Sheffield Hallam University (UK). Su labor investigadora se enfoca principalmente en los aspectos sociales y medioambientales de la contabilidad, así como en la docencia de la contabilidad, contando con numerosas publicaciones tanto a nivel nacional como internacional. En el área de la docencia, su investigación se orienta al análisis de los cambios causados por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y sus repercusiones sobre las universidades y las prácticas de enseñanza.

José Luis Arquero Montaño, Profesor Titular de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Sevilla. Obtuvo el premio extraordinario de la Universidad de Sevilla con una tesis enfocada en docencia de la contabilidad y es un investigador reconocido en este área. Ha publicado numerosos trabajos en revistas como Journal of Vocational Education & Training, Innovations in Education and Teaching International, Education & Training, The Spanish Journal of Psychology, the European Accounting Review, Accounting Forum, Accounting Education, etc. Actualmente es editor de EDUCADE: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas.

Trevor Hassall, Catedrático de Universidad en Docencia de la Contabilidad de Sheffield Hallam University (UK) y Visiting Professor de Victoria University (Australia) y University of Western Sydney (Australia). Ha publicado extensamente en revistas especializadas y arbitradas. Su labor investigadora se centra en el uso pedagógico de los estudios de caso y las barreras al desarrollo de las capacidades y competencias. Otras líneas de su investigación incluyen los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de contabilidad y el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de grado y profesionales de la contabilidad.

Dirección de los autores: José María González-González
José Luis Arquero-Montaño
Departamento de Contabilidad
y Economía Financiera
Facultad de Ciencias Económicas
y Empresariales
Universidad de Sevilla
Avda. Ramón y Cajal, 1
41018 Sevilla, España
E-mails: jgonzalez@us.es
arquero@us.es

Trevor Hassall
Faculty of Organization and Management
Sheffield Hallam University
City Campus, Howard Street
Sheffield, S1 1WB, Reino Unido
E-mail: t.hassall@shu.ac.uk

Fecha Recepción del Artículo: 19. Diciembre. 2011

Fecha Modificación del Artículo: 06. Octubre. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 12. Diciembre. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

CONDICIONES DEL CONTEXTO INSTRUCCIONAL QUE AFECTAN EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

(EDUCATIONAL CONTEXT CONDITIONS AFFECTING THE TEACHING
DESIGN OF UNIVERSITY TEACHER)

Antoni Badia

Universitat Oberta de Catalunya

Francisco Gómez

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

DOI: [10.5944/educxx1.17.2.11484](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11484)

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Badia, A. y Gómez, F. (2014). Condiciones del contexto instruccional que afectan el diseño de la enseñanza del profesor universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 169-192. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11484

Badia, A. y Gómez, F. (2014). Educational context conditions affecting the teaching design of University teacher. *Educación XXI*, 17 (2), 169-192. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11484

RESUMEN

El propósito de este estudio es identificar el conjunto de condiciones del contexto instruccional que los profesores tienen en cuenta en el diseño de la docencia universitaria. Se han recogido datos de una muestra de ciento cincuenta y un profesores de varias universidades y países. Los datos se han recogido mediante un cuestionario online elaborado específicamente para esta investigación, y se han analizado mediante las pruebas estadísticas de análisis factorial y de comparación de medias. Los principales resultados muestran la existencia de seis condiciones instruccionales relevantes, que hemos denominado: a) Contenido, materia, profesor y estudiantes; b) Innovación docente y recursos educativos; c) Diseño del curso; d) Actitud de los estudiantes; e) Características de los estudiantes y f) Relación profesor-materia. Finalizamos valorando las aportaciones que hace el artículo al conocimiento disponible de la temática y señalamos algunos retos para futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVE

Condiciones de la enseñanza, conocimiento base para la enseñanza, diseño instruccional.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the set of conditions of educational context that teachers take into account to design university teaching. We collected data from a sample of teachers from four universities through an online questionnaire. We collected data from a sample of one hundred fifty-one professors from various universities and countries. Data was collected through an online questionnaire developed specifically for this investigation, and was analyzed using statistical tests of factor analysis and comparison of means. The main results reveal six relevant educational conditions, which we called: a) Content, subject, teacher and students; b) Innovation in teaching and educational resources, c) Course design, d) Attitude of students; e) Characteristics of students and f) Subject teacher relationship. Finally, we reflect on the contributions made by the article to available knowledge of the subject, and we highlight some challenges for future research.

KEYWORDS

Teaching conditions, knowledge base for teaching, instructional design.

INTRODUCCIÓN

El conjunto de factores que pueden influir en el diseño de la docencia del profesor universitario es muy amplio y puede abarcar aspectos que operan en el marco del contexto cultural o social, del contexto institucional universitario, del contexto laboral o del contexto instruccional. Tal como muestran Ion y Cano (2012), por ejemplo a nivel de la institución universitaria, el diseño de la docencia de un profesor puede estar influido por la actividad de los institutos de formación de las propias universidades, que promueven la formación docente para implementar la evaluación por competencias en la universidad, como exigencia de la Declaración de Bolonia. O, por poner otro ejemplo relevante, la docencia del profesor también puede verse afectada por factores relacionados con el modo en que se evalúa la actividad docente, y también con el formato y los resultados de la evaluación institucional de la docencia (Calderón y Escalera, 2008; Carrascosa, 2005).

En este trabajo nos centramos únicamente en estudiar los factores que tienen que ver con el contexto instruccional del profesor. El contexto instruccional es definido en este trabajo como un entramado complejo y dinámico de variables didácticas que pueden interactuar entre sí de formas diversas y que condicionan el modo en que un profesor desarrolla el diseño pedagógico de un curso (Darling, Hammond y Snyder, 2000). Siguiendo a Badia y García (2006), las tres principales variables didácticas están relacionadas con el propio profesor, los estudiantes y el contenido que es objeto

de enseñanza y aprendizaje. Flores y Day (2006) consideran que los factores instruccionales tienen una fuerte influencia mediadora sobre la actuación del profesor, interviniendo en las decisiones sobre sus actividades docentes (Enyedy, Goldberg y Muir, 2005).

Las percepciones del contexto instruccional por parte de los profesores también puede denominarse conocimiento condicional (Pintrich, 2002) o conocimiento estratégico (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009). El conocimiento estratégico del profesor puede referirse, entre otros posibles factores, al conocimiento de sí mismo, o al conocimiento de otros participantes en la situación educativa (principalmente otros compañeros o los estudiantes), de la institución educativa donde imparte docencia, de cuestiones curriculares, o de las circunstancias que influyen en su docencia (por ejemplo, espacio, tiempo, o recursos materiales). Algunos autores (Beauchamp y Thomas, 2009) hablan de acomodación del profesor para referirse a la influencia limitadora de la docencia que pueden ejercer dichas condiciones del contexto instruccional.

El conocimiento estratégico del profesor universitario puede influir en momentos diferentes de la docencia de un profesor. Existen al menos dos formas de relacionar el conocimiento y la cognición de un profesor con su práctica educativa. Vicenzi (2009), en base a los estudios del pensamiento del profesor, distingue tres momentos: el diseño o la planificación de la docencia, el desarrollo en el aula y la reflexión posterior. McAlpine, Weston, immermans, Berthiaume y Fairbank-Roch (2006), desde una perspectiva socio-cognitiva, distinguen cuatro zonas de pensamiento del profesor en relación con la acción. La zona conceptual comprende principios y expresiones personales abstractas de valoración y compromiso con la enseñanza y el aprendizaje. La zona estratégica relaciona la dimensión teórica con la práctica e incluye los pensamientos que se aplican a tiempos y contextos amplios (p.e., la docencia impartida durante un año). La zona táctica representa el pensamiento orientado a la operacionalización de los planes concretos de acción para una docencia determinada. Finalmente, la zona enactiva ocurre dentro del contexto de instrucción en el aula, y se refiere al pensamiento del profesor mientras está impartiendo docencia.

La finalidad de esta investigación es identificar la percepción de una muestra de profesores universitarios de las condiciones del contexto instruccional que ejercen mayor influencia en la toma de decisiones sobre el diseño de su docencia. Usando los términos de McAlpine, Weston, Timmermans, Berthiaume y Fairbank-Roch (2006), ello supone indagar sobre *la zona conceptual* o la *zona estratégica* del pensamiento del profesor, pero sin excluir la consideración de otros factores relevantes originados en las otras zonas del pensamiento del profesor (táctica y enactiva), que puedan provo-

car un rediseño didáctico durante la enseñanza, como por ejemplo aquellos factores atribuidos a las características, las actitudes o la conducta de los estudiantes.

Este trabajo se enmarca dentro de una línea de investigación más amplia que tiene por objeto identificar la identidad profesional del profesor universitario y valorar la eficacia de un modelo formativo basado en incidentes críticos para promover el cambio en dicha identidad profesional docente¹.

Seguidamente revisaremos las contribuciones más influyentes que se han dedicado a identificar conjuntos de condiciones del contexto instruccional que pueden influir en el diseño de la docencia de los profesores universitarios. Conocer estas condiciones puede sernos de mucha utilidad para comprender cómo los profesores transitan de sus conocimientos y concepciones docentes (lo que el profesor sabe y cree sobre enseñar y aprender) a su práctica docente (lo que el profesor hace en el aula).

CONDICIONES DEL CONTEXTO INSTRUCCIONAL QUE INFUyen EN EL DISEÑO DE LA DOCENCIA

Como se verá seguidamente, existen suficientes investigaciones que demuestran que, en un sentido general, las condiciones del contexto de la enseñanza son tenidas muy en cuenta por parte del profesor en el momento de diseñar sus clases. La dificultad de delimitar cuáles son estas condiciones radica en que los estudios realizados hasta el día de hoy se han focalizado en algunos factores en particular y no se ha abordado el estudio de la temática de manera global y completa.

Hace ya algunos años, Trigwell y Prosser (1997), valorando cinco factores diferentes en relación con la enseñanza, constataron que las tres principales condiciones del contexto que los profesores tienen en cuenta para enseñar son el tamaño de los grupos en el aula (menor cantidad significa mayor posibilidad de interacción educativa entre el profesor y los estudiantes), el control sobre la enseñanza (tener mayor o menor autonomía sobre la cantidad de contenidos y la forma de enseñarlos) y la valoración positiva de la enseñanza por parte de la institución educativa. Según estos autores, otras dos condiciones que ejercen menor influencia son algunas características de los estudiantes (que muestren flexibilidad en los modos que asumen la asignatura) y la carga de trabajo académico (cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza y la evaluación y su interferencia en la actividad de investigación del profesor universitario).

Recientemente, Lindblom, Trigwell, Nevgi y Ashwin (2006) constataron que la naturaleza de la disciplina es un factor que ejerce gran influencia en la forma en que el profesor diseña la enseñanza. Su trabajo pone de manifiesto que los profesores de ciencias en áreas como la física, la medicina o la ingeniería, tienden a centrarse en el contenido de la materia, mientras que los profesores en ciencias humanas diseñan la enseñanza centrados en el estudiante. También consideran que el enfoque de enseñanza es sensible a factores del contexto instruccional, es decir, el profesor puede estar más o menos centrado en el estudiante o el contenido dependiendo de otras condiciones contextuales, tales como el número de estudiantes de un grupo, el método de enseñanza y el nivel de conocimiento del estudiante.

Contrariamente, otros autores no han encontrado relaciones significativas entre los factores que forman parte del contexto instruccional y las perspectivas o enfoques de la enseñanza adoptadas por los profesores (Stes, Gijbes y Van Petergem, 2008). En su estudio, estos autores tuvieron en cuenta algunos factores del contexto de enseñanza tales como el número de estudiantes en el aula (mayor o menor a 30), el nivel de conocimiento de los alumnos (grado o posgrado), y la disciplina que se enseña (contenidos científicos considerados más objetivos básicos y aplicados, versus contenidos humanísticos más subjetivos, básicos y aplicados), y también factores relacionados directamente con el profesor (experiencia docente, edad, género y estatus académico del profesor).

Jones (2008), en un estudio que pretendió identificar el significado que los profesores otorgan a la incidencia de las competencias genéricas en el diseño de su clase, tales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, señaló que hay varios factores contextuales que inciden en las decisiones del profesor sobre qué enseñar y cómo hacerlo, tales como el tamaño del grupo en el aula, la distribución de tiempo y la falta de apoyo por parte de los departamentos en las prácticas para promover este tipo de competencias en su instrucción.

De La Chaussée (2008) señaló algunos factores complementarios que influyen en las decisiones de los profesores sobre el diseño de la enseñanza. Algunos de los aspectos que señalan son la finalidad de la enseñanza, la metodología a emplear, las actividades de aprendizaje que se proponen realizar, los contenidos, su profundidad, secuencia y dosificación, las formas de evaluación y el sentido de las reglas de convivencia en el aula.

Otros estudios muy recientes (Jessop, Gubby y Smith, 2011) analizaron si las características de las aulas de clase afectan la forma en que los profesores enseñan. Aunque los profesores pretendan diseñar clases participativas, abiertas al debate y a la interacción entre los estudiantes, estos auto-

res constataron que las condiciones físicas del entorno promueven enfoques de enseñanza centrados en el profesor y en la transmisión de contenido. Algunas de estas condiciones físicas son las sillas fijas y su ubicación en el escenario, los apoyos tecnológicos y la disposición del espacio.

Por último, señalamos que Malkki y Lindblom (2012) analizaron las barreras que impiden la dinámica de reflexión y acción desde la perspectiva del docente como profesional reflexivo. Los resultados que obtuvieron indican que las posibilidades de actuación docente de los profesores están limitadas por la cantidad de los contenidos prescritos, las formas típicas de evaluación, el tamaño de los grupos, las exigencias de interacción educativa con los alumnos, la duración temporal de las clases y la naturaleza del conocimiento que se enseña.

Las condiciones identificadas y caracterizadas del contexto instruccional en los estudios que hemos revisado muestran un panorama completo de grupos de condiciones contextuales de diferente contenido y naturaleza, que pueden interrelacionarse entre sí mediante conexiones complejas y que pueden influir en grados diferentes las decisiones que el profesor pueda tomar sobre el diseño de su enseñanza. Además, cada tipo de condiciones del contexto puede ser tenido en cuenta de forma diferente por parte de grupos de profesores.

En base a esta revisión teórica realizada, seguidamente nos proponemos conocer qué condiciones del contexto instruccional, relacionadas directamente con los aspectos didácticos, los profesores consideran en el momento de diseñar la docencia universitaria. La información de este estudio puede resultar de gran valor para la comprensión de qué condiciones del contexto instruccional un profesor tiene en cuenta cuando diseña su práctica docente. De este modo, los objetivos específicos de esta investigación se concretan en:

1. Conocer qué aspectos didácticos concretos influyen en la toma de decisiones de los profesores sobre el diseño de la enseñanza.
2. Conocer los factores del contexto instruccional que los profesores tienen más en cuenta para diseñar la docencia.
3. Identificar posibles diferencias significativas en la valoración de cada factor en relación al género, la edad, los años de experiencia docente y el nivel de estudios en donde el profesor imparte docencia (grado, máster o doctorado).

MÉTODO

Participantes

El estudio realizado es de carácter descriptivo y exploratorio y, por ello, no es necesario buscar representatividad en la muestra. Teniendo en cuenta la dificultad que conlleva el logro de muestras representativas en este y en otros segmentos de población de profesores, se ha acudido a una muestra incidental, a sabiendas de las limitaciones que ello representa para llegar a conclusiones relevantes. Aunque los resultados y conclusiones no pueden ser generalizables a la población objeto de estudio, las aportaciones pueden tomarse en consideración teniendo en cuenta el total de profesores que han respondido.

La muestra de este estudio se compone de 151 profesores de varias universidades, situadas en España, México y Francia, que fundamentalmente imparten su docencia en los estudios de Psicología y Ciencias de la Educación. La tabla 1 resume las características de la muestra.

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Género	Hombre	55	36,4%
	Mujer	96	63,6%
Edad	21-30	5	3,31 %
	31-40	28	18,54 %
	41-50	42	27,81 %
	51-60	48	31,79 %
	61-70	28	18,54 %
Experiencia docente	Menos de 3 años	12	7,9%
	De 4 a 10 años	37	24,5%
	De 11 a 15 años	18	11,9%
	Más de 15 años	84	55,6%
País de Nacimiento	España	81	53,6%
	Francia	15	9,9%
	México	49	32,5%
	Otros	6	4,1%

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Universidad	Universitat Autónoma de Barcelona	82	54,3%
	Universidad Nacional Autónoma de México	33	21,9%
	Escuela Normal Superior de México	16	10,6%
	Université Tolouse_Le-Mirall	16	10,6%
	Otras	4	2,8%
Facultad o estudios	Ciencias de la Educación	58	83,41%
	Psicología	74	49,01%
	Sociología	5	3,31%
	Letras	3	1,99%
	Otros	11	7,28%
Titulación académica de mayor grado	Licenciatura/grado	26	17,2%
	Máster	39	25,8%
	Doctorado	86	57%
En qué estudios imparte docencia (no excluyentes)	Licenciatura	137	90,7%
	Máster	86	57%
	Doctorado	50	33,1%

Tabla 1. Características de la muestra

La decisión de recoger información de varias universidades, tanto europeas (una española y una francesa) como americanas (en este caso, únicamente de México) responde a la intencionalidad de los investigadores de obtener datos de participantes que provengan de culturas universitarias muy diferentes (Monereo y Pozo, 2003). En lo único que existe prácticamente uniformidad en la muestra es que el 98,7% de los participantes imparte su docencia en una universidad pública.

Instrumento, procedimiento y recogida y análisis de los datos

La recogida de datos se ha realizado mediante un cuestionario expresamente creado para este estudio, que forma parte de un cuestionario más

amplio elaborado para el análisis de la identidad profesional del profesor universitario, y ha sido elaborado considerando dos aspectos que se complementan. Por un lado, se tomó como documento base inicial un cuestionario que ya había sido utilizado anteriormente por el equipo de investigación. Este cuestionario fue revisado y completado por parte de los investigadores teniendo en cuenta todas las condiciones del contexto instruccional que han sido identificadas y explicadas en el marco conceptual. La validación final del contenido del nuevo cuestionario se realizó mediante un grupo de discusión. Diez profesores universitarios expertos en la temática, que son miembros de un grupo de investigación sobre la identidad del profesor universitario, hicieron aportaciones relevantes relacionadas con el contenido, la forma y el estilo de redacción textual.

Los seis tipos de factores contextuales que resultaron de la revisión teórica fueron útiles para redactar un total de 18 ítems, tres para cada condición identificada del contexto instruccional. La siguiente tabla indica la relación entre el marco teórico y el instrumento de recogida de datos resultante.

Condiciones del contexto instruccional	Aspectos instrucionales
Información sobre el profesor	Ítem 1: Dominio de la materia
	Ítem 2: Gusto por la materia
	Ítem 3: Experiencia en la docencia de la materia
Información sobre el contenido/ la materia	Ítem 4: Nivel de estudios
	Ítem 5: Objetivos de aprendizaje
	Ítem 6: Contenidos
Información sobre los conocimientos y la conducta de los estudiantes	Ítem 7: Conocimientos previos
	Ítem 8: Nivel de participación
	Ítem 9: Actitud hacia la temática
Información personal sobre los estudiantes y el grupo-clase	Ítem 10: Edad
	Ítem 11: Género
	Ítem 12: Número de alumnos
Información sobre los recursos educativos disponibles	Ítem 13: Recursos físicos en el aula
	Ítem 14: Recursos de contenidos
	Ítem 15: Recursos TIC

Condiciones del contexto instruccional	Aspectos instrucionales
Información sobre la universidad en su dimensión pedagógica	Ítem 16: Trabajo colaborativo en grupo de profesores
	Ítem 17: Directrices pedagógicas de la institución
	Ítem 18: Grado de innovación educativa aceptado por la institución

Tabla 2. Vinculación inicial de los ítems con los aspectos teóricos

La cuestión que se planteó a los participantes fue: «Indique hasta qué punto tiene en cuenta cada uno de los siguientes aspectos para tomar decisiones sobre la forma de impartir sus clases». Cada ítem posee cinco posibles categorías de respuesta: 1) Raramente cierto en mi caso; 2) Algunas veces cierto; 3) Aproximadamente la mitad de las veces; 4) Es frecuente, en mi caso; y 5) Casi siempre cierto. Se presenta la evaluación de las características psicométricas del instrumento diseñado en la presentación de resultados, en el apartado 4.2.

Los profesores de la muestra fueron contactados a través del primer autor mediante el envío de un mensaje al buzón personal del correo electrónico de la universidad de los profesores participantes. En dicho mensaje se invitaba a participar en la investigación completando un cuestionario online al cual se accedía mediante un enlace insertado en el propio mensaje. La versión en línea del cuestionario ha sido contestada de forma anónima por los profesores de la muestra entre los meses de noviembre de 2010 y febrero de 2011. La encuesta online ha sido creada mediante un programa informático específico (de acceso gratuito a: www.limesurvey.com).

Los datos han sido analizados mediante el programa de análisis estadístico SPSS (versión 19). En primer lugar se realizaron los análisis descriptivos de cada ítem. Seguidamente se procedió a efectuar un análisis factorial exploratorio. Durante el proceso de factorización, no se eliminó ningún ítem por su bajo poder discriminante o por su baja correlación con el total de la dimensión. En el análisis de la fiabilidad de la estructura dimensional, se obtuvo un alfa de Cronbach de .705. Asimismo, en ninguno de los ítems su retirada de la escala mejoraba significativamente este dato. El test de esfericidad de Bartlett ($p = .000$) y la medida de adecuación muestral Kaiser-Mayer-Olkin (.753) mostraron la idoneidad a la hora de analizar la estructura factorial de la escala mediante el método Normalización Varimax con Kaiser para el análisis de componentes principales.

Finalmente se aplicaron pruebas ANAVA para comprobar si existían diferencias significativas entre algunas variables socioprofesionales y los factores identificados referidos a las condiciones instruccionales. En el caso de la variable «Estudios en donde se imparte docencia», que no es excluyente, se clasificó a los profesores en la categoría docente señalada de mayor rango académico. Se ha calculado la prueba de Levene para poner a prueba que cada grupo posee la misma varianza en las puntuaciones de las escalas y los factores. Dado que el resultado significativo del test supone heterogeneidad de varianzas, no se pudo asumir esta asunción y, por ello, se aplicó una prueba ANAVA más robusta, la varianza ponderada de Welch.

La fiabilidad del total de los ítems de la escala referida a las condiciones del contexto instruccional es de $\alpha = 0.85$. En el apartado siguiente se aportará el valor de α correspondiente a cada ítem.

RESULTADOS

Seguidamente presentamos los resultados, ordenados según los objetivos específicos que hemos indicado.

Aspectos instruccionales que influyen en la toma de decisiones docentes

La siguiente tabla muestra las valoraciones de los profesores en cada aspecto educativo analizado.

	Ítem	Media	DT
1	Que domine mucho o poco la materia	4,23	0,94
2	Que le guste mucho o poco la materia	4,03	1,15
3	Que sea la primera vez que imparte un curso, o bien que ya tenga mucha experiencia	3,76	1,03
4	Que la materia sea de grado, de posgrado o de doctorado	3,39	1,36
5	Que la materia sea más bien teórica, o bien profesionalizadora y aplicada	3,71	1,06
6	Que la materia tenga un alto contenido conceptual, procedimental o de valores	3,86	1,02
7	Que los estudiantes tengan o no un alto grado de conocimiento de la temática del curso	3,58	1,16

	Ítem	Media	DT
8	Que los estudiantes sean o no sean participativos	3,68	1,05
9	Que los estudiantes tengan una buena o mala actitud hacia la temática	3,53	1,14
10	Que los estudiantes sean mayoritariamente jóvenes o adultos	2,96	1,23
11	Que los estudiantes sean mayoritariamente de sexo masculino o femenino	1,85	1,09
12	Que se trate de un grupo reducido o numeroso de alumnos	3,67	1,17
13	Que pueda disponer o no de aulas adecuadas para distribuir a los estudiantes como desee	3,36	1,21
14	Que pueda disponer o no de una biblioteca de recursos educativos muy bien dotada	2,85	1,19
15	Que pueda disponer o no de aulas virtuales	2,89	1,33
16	Que se deba consensuar o no con otros compañeros el contenido y la forma de dar las clases	3,33	1,19
17	Que existan o no directrices pedagógicas específicas de la institución o departamento	2,98	1,14
18	Que la institución promueva o frene procesos de innovación docente en las aulas	3,07	1,33

Tabla 3. Análisis descriptivo de cada ítem (n=151)

Un total de 13 ítems de 18 recibe una puntuación superior a 3 (aproximadamente la mitad de las veces) y 17 de 18 ítems son valorados con una puntuación superior a 2.80. Estos datos indican que los profesores encuestados tienen en cuenta la gran mayoría de aspectos estudiados casi la mitad de las veces que toman decisiones sobre el diseño de su docencia.

Los dos aspectos que son tenidos más en cuenta por parte de los profesores son la auto-precepción de dominio y el gusto por la materia. A continuación, indican tres aspectos más, dos referidos al tipo de contenido de la materia (bien conceptual, procedimental o de valores, o bien teórica o aplicada y profesionalizadora), y uno referido a la propia experiencia en impartir un curso. Por el contrario, el aspecto que los profesores declaran tener menos en cuenta al desplegar su docencia es el sexo de los estudiantes, que obtiene una puntuación inferior a 1,9.

De entre todos ellos, los ítems que obtienen una media muy superior al promedio tienen que ver, siguiendo este orden de importancia, con la percepción que tiene el profesor de: a) Sí mismo (ítems 1, 2 y 3); b) De la materia (ítems 5 y 6), y; c) De los estudiantes (ítems 7, 8, 9 y 12).

Factores del contexto instruccional que afectan el diseño de la docencia

El análisis factorial exploratorio permite identificar un modelo de seis factores, susceptibles de ejercer influencia en la toma de decisiones sobre la docencia de los profesores universitarios. Hemos denominado estos seis factores del siguiente modo:

Factor 1: CONT. Contenido, materia, profesor y estudiantes.

4. Factor 2: INN. Innovación docente y recursos educativos.
5. Factor 3: DISE. Diseño del curso.
6. Factor 4: P_EST. Actitud de los estudiantes.
7. Factor 5: C_EST. Características de los estudiantes.
8. Factor 6: PROF. Relación profesor-materia.

La siguiente tabla 4 resume la asignación de cada ítem a los factores respectivos.

		Factores					
		F1 CONT	F2 INN	F3 DISE	F4 P_EST	F5 C_EST	F6 PROF
5	Que la materia sea más bien teórica, o bien profesionalizadora y aplicada	0,82	0,05	0,05	-0,05	0,25	0,04
4	Que la materia sea de grado, de posgrado o de doctorado	0,73	0,01	0,09	0,13	0,20	-0,05
7	Que los estudiantes tengan o no un alto grado de conocimiento de la temática del curso	0,72	0,01	0,28	0,25	-0,17	-0,01

		Factores					
		F1 CONT	F2 INN	F3 DISE	F4 P_EST	F5 C_EST	F6 PROF
6	Que la materia tenga un alto contenido conceptual, procedural o de valores	0,69	0,27	0,03	0,01	0,12	0,16
3	Que sea la primera vez que imparte un curso, o bien que ya tenga mucha experiencia	0,62	0,07	-0,05	0,37	-0,02	0,13
18	Que la institución promueva o frene procesos de innovación docente en las aulas	0,07	0,90	0,09	0,08	0,01	0,01
17	Que existan o no directrices pedagógicas específicas de la institución o departamento	0,24	0,74	0,03	0,17	-0,23	0,03
15	Que pueda disponer o no de aulas virtuales	0,03	0,72	0,27	0,10	0,30	-0,06
14	Que pueda disponer o no de una biblioteca de recursos educativos muy bien dotada	0,01	0,57	0,36	0,10	0,36	0,26
12	Que se trate de un grupo reducido o numeroso de alumnos	0,30	0,04	0,85	0,10	0,07	-0,13
13	Que pueda disponer o no de aulas adecuadas para distribuir a los estudiantes como desee	-0,01	0,40	0,71	0,03	0,10	0,24
16	Que se deba consensuar o no con otros compañeros el contenido y la forma de dar las clases	0,01	0,40	0,54	0,38	-0,01	0,05
8	Que los estudiantes sean o no sean participativos	0,12	0,16	0,12	0,85	0,12	0,02
9	Que los estudiantes tengan una buena o mala actitud hacia la temática	0,28	0,16	0,13	0,77	0,23	0,09

		Factores					
		F1 CONT	F2 INN	F3 DISE	F4 P_EST	F5 C_EST	F6 PROF
11	Que los estudiantes sean mayoritariamente de sexo masculino o femenino	0,08	0,10	-0,01	0,10	0,84	0,11
10	Que los estudiantes sean mayoritariamente jóvenes o adultos	0,34	-0,04	0,14	0,20	0,69	0,01
2	Que le guste mucho o poco la materia	-0,1	-0,01	-0,03	0,14	0,20	0,82
1	Que domine mucho o poco la materia	0,38	0,08	0,12	-0,05	-0,09	0,79

Tabla 4. Factores del contexto instruccional que afectan a la toma de decisiones del profesor relacionadas con su docencia (n=151)

El primer factor, que hemos denominado CONT y que explica la mayor parte de la varianza del total, agrupa dos aspectos complementarios que tienen que ver con las características de la materia, el tipo de materia y el tipo de contenido, y con la interrelación entre los participantes y el curso (el conocimiento previo de la temática del curso por parte de los estudiantes y la experiencia previa del profesor en la docencia del curso en cuestión). Este factor agrupa todos aquellos aspectos que tienen que ver con lo que se ha venido a denominar el triángulo didáctico aplicado a la docencia universitaria: profesores, estudiantes y contenido (Badia y García, 2006).

El segundo factor, etiquetado con el acrónimo de INN, aglutina cuatro aspectos relacionados directa o indirectamente con los procesos de innovación docente: procesos institucionales de innovación docente, existencia de directrices pedagógicas de la institución educativa y posibilidad de acceso y uso a aulas virtuales y a bibliotecas bien dotadas. Este factor agrupa todos aquellos aspectos que pueden entenderse como apoyos institucionales a la mejora e innovación docente.

El tercer factor (DISE) congrega tres aspectos que influyen en el diseño de la actividad docente, que son el número de estudiantes asignados por aula, la posibilidad de usar aulas adecuadas para la distribución de los alumnos y la necesidad de consensuar con los compañeros el contenido y las estrategias docentes. Tal como están redactados, se podría considerar un factor que agrupa aquellos aspectos que pueden potenciar o limitar la aplicación en la práctica docente de las ideas pedagógicas del profesor.

El cuarto factor, de nombre P_EST, incluye dos aspectos de la actitud de los estudiantes: que sean participativos o no y que tenga o no una buena actitud hacia la temática. Ambos aspectos tienen en común que reflejan la actitud de los estudiantes, quizás también podría denominarse motivación, frente a la docencia del profesor.

El quinto factor (C_EST) reúne dos características personales de los estudiantes, su sexo y su edad. A diferencia del anterior, este quinto factor congrega las características de los estudiantes que tienen que ver con aspectos subjetivos.

Por último, el sexto factor, denominado PROF, agrupa dos aspectos relativos al profesor: su gusto y su dominio de la materia. Parecería que podría haber cierta correspondencia con el cuarto factor, pero en este caso aplicado al propio profesor.

Hemos obtenido las siguientes características psicométricas del cuestionario.

	Factores	Rango	Media (DT)	Varianza explicada	Alfa de Cronbach
1	CONT. Materia, contenido y curso	4,77	3,68 (0,84)	17,18	0,80
2	INN. Innovación docente y recursos educativos	4,56	2,95 (0,99)	14,89	0,84
3	DISE. Planificación del curso.	5,07	3,45 (0,95)	10,59	0,90
4	P_EST. Actitud de los estudiantes	4,64	3,60 (1,00)	10,08	0,91
5	C_EST. Características de los estudiantes	5,13	2,41 (1,00)	9,57	0,92
6	PROF. Relación profesor-materia	5,31	4,13 (0,88)	8,36	0,93
Total				70,55	

Tabla 5. Rango, media, la varianza explicada y alfa de Cronbach de cada factor (n = 151)

Los resultados ponen de manifiesto que, con diferencia, el factor PROF obtiene una media superior a 4, que significa que de promedio es tenido en cuenta por los profesores entre «frecuentemente» y «casi siempre». Le siguen los factores CONT, P_EST y DISE, que obtienen medias situadas entre «la mitad de las veces» y «frecuentemente». Por último, los factores INN y

C_EST obtienen una puntuación inferiores a 3, que significa «menos de la mitad de las veces».

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, los datos evidencian que los dos factores que proveen una mayor varianza explicada son CONT e INN. El análisis de la fiabilidad muestra una escala que obtiene una varianza explicada muy alta, de un 70.55%, con unos índices alfa de Cronbach de cada factor superiores a 0.80 en todos los casos, excepto para el factor CONT.

Características diferenciales en la valoración de los factores

El análisis estadístico efectuado para poner en evidencia diferencias significativas entre grupos de profesores en la valoración de cada uno de estos seis factores (ver las tablas 6, 7 y 8 en el anexo 1) únicamente pone de manifiesto tres características socio-profesionales que afectan a alguno de los seis factores identificados.

La tabla 6 presenta los datos relacionados con la variable «sexo de los profesores». Como se puede comprobar, la única diferencia significativa entre sexos ($F=5,374$, $Sig.= 0.023$) está relacionada con el primer factor, relacionado con el *contenido, la materia, el profesor y los estudiantes*, que es tenido más en cuenta por las mujeres que por los hombres. Se identifican otros dos resultados con una cierta tendencia a la significatividad. El factor *actitud de los estudiantes* es tenido más en cuenta por las mujeres que por los hombres ($F=3,463$, $Sig.= 0.066$), y el factor *características personales de los estudiantes* es tenido más en cuenta por los hombres que por las mujeres ($F=2,669$, $Sig.= 0.106$).

La tabla 7 presenta los datos relacionados con la titulación académica de los profesores. El único resultado significativo ($F=9,453$, $Sig.= 0.000$) pone en evidencia que, a mayor nivel de titulación del profesor, más tiene en cuenta los aspectos del diseño del curso (número de alumnos por clase, aulas adecuadas, y necesidad de consensuar la docencia con otros profesores). El mismo factor también es considerado de forma diferencial (ver resultados de la tabla 8), según el nivel de estudios donde el profesor imparte docencia ($F=4,935$, $Sig.= 0.006$). A mayor nivel de docencia (licenciatura, máster, doctorado), más se tiene en cuenta este factor.

CONCLUSIONES

Como hemos comentado, esta investigación se ha planteado conseguir tres objetivos, que son: a) conocer qué aspectos didácticos concretos influ-

yen en la toma de decisiones de los profesores sobre el diseño de la docencia, b) conocer los factores del contexto instruccional que los profesores tienen en cuenta en el diseño de su docencia y c) identificar posibles diferencias significativas en la valoración que los profesores de la muestra hacen de cada factor según las variables de género, edad, años de experiencia docente, nivel formativo del profesor y nivel de estudios en donde imparte docencia (grado, máster o doctorado).

Los resultados obtenidos relacionados con el primer objetivo ponen de relieve que la gran mayoría de los aspectos analizados (13 de 18 ítems) obtienen una puntuación mayor de 3 (más de la mitad de las veces), lo que significa que los profesores universitarios tienen en cuenta una gran cantidad de condiciones del contexto en el momento de tomar decisiones sobre su docencia. El hecho de que los profesores universitarios puedan llegar a tener en cuenta seis grupos de factores instruccionales diferentes en el momento de tomar decisiones sobre su docencia es un argumento más para justificar la gran complejidad que supone ejercer docencia en la educación superior (Lea y Callaghan, 2008). Además, subrayamos la correspondencia que puede establecerse entre los resultados obtenidos (ítems con mayor media relacionados con el profesor, la materia y los estudiantes) y tres de los enfoques de la enseñanza que Prosser y Trigwell (2006) indican que pueden ser adoptados por los profesores universitarios: Centrado en el profesor, centrado en la adquisición del contenido y centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante.

En relación al segundo objetivo, los seis factores identificados dibujan un panorama mucho más completo del que se tenía hasta ahora respecto a las condiciones del contexto instruccional que habían sido tratadas en estudios anteriores (entre otros, Eley, 2006; Lindblom-Ylanne, Trigwell, Nevgi y Ashwin, 2006; Ramsden, Prosser, Trigwell y Martin, 2007). Los seis factores identificados y sus respectivas características completan algunas de las condiciones del contexto instruccional que ya habían sido señaladas por anteriores estudios. Por ejemplo, el factor 1 incluye la materia y el contenido (Stes, Gijbes y Van Petergem, 2008), el factor 2 añade el soporte del departamento a la docencia del profesor (Trigwell y Prosser, 1997), el factor 3 agrega el número de estudiantes por aula (Jones, 2009), y el factor 5 incorpora como condición del contexto instruccional las características de los estudiantes (Lindblom Trigwell, Nevgi y Ashwin, 2006). Además de completar estos cuatro aspectos, se constata que han aparecido dos nuevos factores que no nos consta que hayan sido especificados por la literatura educativa sobre esta temática, que incluyen la actitud del estudiante (factor 4) y la relación de dominio y gusto por la materia por parte del profesor (factor 6). La identificación de estos seis factores será de gran importancia para

obtener una definición más completa de la identidad profesional docente del profesor universitario (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009).

Por último, también constatamos que las seis condiciones del contexto instruccional son tenidas en cuenta por la mayor parte de la muestra de profesores universitarios sin apenas distinciones entre subgrupos. Los resultados obtenidos aportarían evidencias empíricas a una posible hipótesis de investigación futura, que señalaría que el sexo del profesor, su nivel formativo y el nivel educativo (grado, posgrado o doctorado) en donde se imparte docencia podrían ser los tres principales factores que mayor influencia ejercen en que un profesor universitario cambie el diseño didáctico habitual.

Queremos indicar también dos limitaciones relevantes de este trabajo. En primer lugar, subrayamos de nuevo que, a pesar del evidente interés de los resultados obtenidos, hemos desarrollado un estudio de carácter descriptivo y exploratorio, sin representatividad en la muestra, y por ello no podemos generalizar nuestras conclusiones. Y, en segundo lugar, constatamos que, aunque el hecho de focalizarnos en las condiciones de carácter instruccional nos ha permitido profundizar mucho en este aspecto concreto, existen otros conjuntos de factores que sería necesario tener en cuenta en trabajos futuros. Nos estamos refiriendo a características de la cultura, de la sociedad o de la institución universitaria que también pueden ejercer una gran influencia en el modo en que el profesor diseña su docencia.

Quedan pendientes retos futuros para abordar dentro del marco conceptual de la identidad del profesor universitario y los factores didácticos e instructionales que pueden afectar a su docencia. Creemos que a corto plazo el principal desafío consistiría en conocer la influencia que ejercen cada uno de estos factores en la toma de decisiones docente, lo que supondría conocer cuándo cada factor se tiene en cuenta, qué decisiones docentes se ven afectadas, y cuál es el resultado del proceso de decisión en la docencia del profesor cuando se tiene en cuenta un factor contextual u otro.

NOTAS

¹ Proyecto de investigación: «Formación de la identidad profesional del profesor universitario a través del análisis de Incidentes Críticos (FI_PANIC)». Entidad financiadora: Dirección General de Investigación y gestión del Plan Nacional I+D+i. Ministerio de Ciencia e Innovación (España). Referencia del proyecto: EDU2010-15211.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badia, A. y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 3(2), 42-54.
- Beauchamp, C y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal Education*, 39 (2), 175-189.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-525.
- De La Chaussée, M.A. (2008). Cómo toman decisiones educativas los profesores universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XVIII (1), 175-199.
- Eley, M. (2006). Teacher's conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*. 51, 191-214.
- Enyedy, N., Goldberg, J. y Welsh, K.M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90 (1), 68-93.
- Flores, A.M. y Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- Jessop, T., Gubby, L. y Smith, A. (2011). Space frontiers for new pedagogies: a tale of constraints and possibilities. *Studies in Higher Education*, 37 (2) 189-192.
- Jones, A. (2009). Generic attributes as exposed theory: The importance of context. *Higher Education*, 58, 175-191.
- Lea, S.J. y Callaghan, L. (2008). Lecturers on Teaching within the 'Supercomplexity' of Higher Education. *Higher Education*, 55, 171-187.
- Lindblom-Ylännne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. y Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285-298.
- Malkki, K. y Lindblom-Ylännne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*. 37(1) 33-50.
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D. y Fairbank-Roch, G. (2006). Zones: Reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education*, 31(5), 601-615.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.) *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. (pp. 59-77). Madrid: Narcea.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Ce rrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. y Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41, 219-225.
- Stes, A., Gijbels, D. y Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*. 55, 255-267.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 23-35.

Anexo 1. Tablas de diferencias de medias de los aspectos sexo, titulación académica y nivel de estudios que el profesor imparte docencia.

		CONT	INN	DISE	P_EST	C_EST	PROF
Hombre (n=55)	Media	3,41	2,72	3,36	3,40	2,46	3,99
	D. T.	0,83	0,96	0,98	1,00	1,03	,96
Mujer (n=96)	Media	3,82	3,07	3,51	3,71	2,38	4,20
	D. T.	0,82	0,98	0,93	0,99	1,00	,83
	F	5,374	2,552	0,191	3,463	2,669	0,965
	Sig.	0,023	0,114	0,663	0,066	0,106	0,329

Tabla 6. Diferencias de medias de los factores en relación al sexo

		CONT	INN	DISE	P_EST	C_EST	PROF
Licenciatura (n=21)	Media	3,42	2,61	2,97	3,14	2,48	4,36
	D. T.	0,72	0,96	0,96	1,15	1,22	0,59
Master (n= 34)	Media	3,76	2,90	3,11	3,79	2,46	4,00
	D. T.	0,93	1,09	1,04	1,01	0,99	0,92
Doctorado (n= 76)	Media	3,71	3,06	3,74	3,64	2,37	4,13
	D. T.	0,82	0,93	0,80	0,92	0,96	0,92
	F	0,868	0,596	9,453	1,578	0,901	2,048
	Sig.	0,426	0,555	0,000	0,217	0,413	0,138

Tabla 7. Diferencias de medias de los factores en relación a la titulación académica

		CONT	INN	DISE	P_EST	C_EST	PROF
Licenciatura / grado (n=117)	Media	3,70	2,91	3,48	3,59	2,41	4,10
	D. T.	0,85	0,99	0,94	1,02	1,04	0,90
Máster (n=74)	Media	3,81	3,01	3,66	3,74	2,47	4,12
	D. T.	0,84	1,02	0,89	0,95	1,07	0,97
Doctorado (n=41)	Media	3,87	3,06	3,85	3,78	2,37	4,03
	D. T.	0,62	0,87	0,71	0,79	0,92	1,02
	F	1,825	0,653	4,935	1,399	0,732	1,058
	Sig.	0,161	0,586	0,006	0,259	0,540	0,377

Tabla 8. Diferencias de medias de los factores en relación al nivel de estudios en los que el profesor imparte docencia (se trata de una variable no excluyente)

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Antoni Badia Garganté, profesor de la Universidad Oberta de Catalunya, adscrito a los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación. Doctor en Psicología (especialidad Educación), psicólogo y maestro. Responsable y participante de diversos proyectos de investigación de carácter nacional y regional sobre enseñanza y aprendizaje escolar, uso educativo de las tecnologías en los centros educativos, y formación del profesorado. Sus principales líneas de investigación son la formación del profesorado, las estrategias de aprendizaje y la integración y uso de las tecnologías en la escuela.

Francisco Gómez Torres, profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, de la Facultad de Ciencias Humanas en el Departamento de Filosofía. Magíster en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación IdentitES de la Universidad Autónoma de Barcelona y participante en la línea de investigación en Filosofía y Educación en Bogotá (Colombia). En estos momentos está desarrollando su tesis doctoral sobre «Identidad del profesor en contextos educativos diversos».

Dirección de los autores: Antoni Badia Garganté
Estudios de Psicología y Ciencias
de la Educación. Sede 22@
Universitat Oberta de Catalunya
Rambla del Poblenou, 156
08018 Barcelona
E-mail: tbadia@uoc.edu

Francisco Gómez Torres
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal.
Diagonal 81c No 72B-85
Bogotá (Colombia)
E-mail: fgomez@uniminuto.edu

Fecha Recepción del Artículo: 16. Marzo. 2012
Fecha Modificación del Artículo: 18. Junio. 2012
Fecha de Aceptación para publicación: 28. Septiembre. 2012
Fecha Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

9

VARIABLES DEFINITORIAS DEL PERFIL DEL PROFESOR/A UNIVERSITARIO/A IDEAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS/AS

(DEFINING VARIABLES OF THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER'S PROFILE
FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-UNIVERSITY STUDENTS)

Sonia San Martín, Marcos Santamaría, Francisco Javier Hoyuelos y Jaime Ibáñez
Universidad de Burgos

Estefanía Jerónimo
Universidad Europea Miguel de Cervantes

DOI: 10.5944/educxx1.17.1.11486

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

San Martín, S.; Santamaría, M.; Hoyelos, F. J.; Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, 17 (2), 193-215. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11486

San Martín, S.; Santamaría, M.; Hoyelos, F. J.; Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Defining variables of the ideal University teacher's profile from the perspective of pre-university students. (2014). *Educación XXI*, 17 (2), 193-215. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11486

RESUMEN

El objetivo de nuestro trabajo es conocer las preferencias que los estudiantes de primer curso de grado tienen sobre el *profesor universitario ideal*, el que desearían que les impartiera docencia en la universidad. Para ello, encuestamos a 947 estudiantes pre-universitarios pertenecientes a cuatro universidades diferentes y abordamos los principales aspectos que definen a un docente universitario (características personales y profesionales del profesor, sistemas de evaluación y tutorías y tecnologías de la información y comunicación (TICs) deseadas para la docencia universitaria). Los resultados muestran que los alumnos valoran especialmente que el profesor universitario ideal sea cercano, claro en las explicaciones, que evalúe mediante exámenes parciales a lo largo del curso, que oriente a los alumnos en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional en las tutorías y que utilice las TICs en su enseñanza porque ello les haría sentirse más preparados para aplicar sus conocimientos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior, profesor, estudiante, perfil.

ABSTRACT

The objective of this study is to discover the preferences of students in the first course of university degrees about their ideal university teacher, the one that students would like as their teachers at the university. To that aim, we interviewed 947 pre-university students belonging to four different universities dealing with the main aspects related to a university teacher (personal and professional characteristics, evaluation and tutorial systems and information and communication technologies (ICTs) desired for the university teaching). Results show that students particularly value that their university teacher is approachable, clear in their explanations, that they evaluate with mid-term exams throughout the academic year, that they orientate students about their professional future in tutorial hours and that they use ICTs in teaching, as students think that ICT use would allow them to be better prepared to apply their knowledge.

KEYWORDS

Higher education, teacher, student, profiles.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda y determinación de las características que definen al profesor universitario ideal no es reciente. Son muy numerosos los estudios que desde una perspectiva teórica (Mateo, 1990; Arbizu, 1994; De Miguel, 1998; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003) o empírica (García-Valcárcel, 1992; Tejedor, 1990; Cajide, 1994; García-Ramos, 1997; Martínez y otros, 2005; Galán, 2007; Celadrán y Escartín, 2008; Gargallo *et al.*, 2010; Casero, 2010) han abordado las características de un buen profesor. Sin embargo, la complejidad de los factores implicados en la enseñanza universitaria dificulta el diseño de un modelo de profesor ideal (De Miguel, 1998). La actividad docente es una tarea compleja, multidimensional, en la que el profesor puede asumir diferentes roles, adoptando enfoques diferentes respecto a la enseñanza». Arbizu (1994) también apunta a que en la Universidad el profesor deja de ser la única fuente de información para convertirse, entre otras cosas, en especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje. Mateo (1990) sintetiza la función docente del profesor universitario en asumir responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tareas de acción tutorial, en activida-

des de desarrollo profesional y en servicios a la Comunidad. Y Zabalza (2003) atribuye al profesorado universitario español las siguientes competencias: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los alumnos, autorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Sin embargo, estas atribuciones docentes se han visto alteradas por el EEES que conlleva importantes cambios en el proceso educativo que afectan al perfil del profesorado universitario. Uno de los más relevantes es el cambio en la centralidad del propio proceso educativo (Bozu y Canto, 2009; López-Sidro, 2011), que se traslada del profesor al alumno. Así, el profesor deja de ser un mero transmisor de conocimientos (profesor-instructor) para ser quien enseña a aprender (profesor tutor o guía) (De la Peña y Marcos, 2010). Este cambio de rol exige del profesor universitario el desarrollo de nuevos talentos y el despliegue de habilidades docentes no empleadas hasta ahora (Gómez, 2009). Por tanto, el profesor debe buscar la implicación del estudiante para potenciar su comprensión, fomentar su desarrollo personal, su autonomía y mejorar su competencia para *aprender a aprender* (Ballesta y otros, 2011). En este sentido, Valcárcel (2003) destaca que el profesor universitario en el EEES debe adecuar su perfil al desarrollo de competencias cognitivas sobre su disciplina; de competencias metacognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y auto-crítico con su enseñanza; de competencias comunicativas vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos y sus registros; de competencias gerenciales referidas a la gestión eficiente de la enseñanza en diferentes ambientes y entornos de aprendizaje; de competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, cooperación y trabajo en equipo; y de competencias afectivas que aseguren una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Pero el EEES trae consigo una revisión de los modelos de aprendizaje y de las fuentes y recursos empleados (Álvarez y otros, 2009). En este sentido, las TICs constituyen herramientas potentes para la comunicación entre profesores y alumnos (mediante email o redes), para buscar y almacenar información, para fomentar aprendizajes cooperativos o para ayudar a la comprensión de problemas o conceptos complejos (Álvarez y otros, 2009). Así lo pone de manifiesto el estudio empírico de De Pablo y Villaciervos (2005) en el que la integración de las TICs en la enseñanza universitaria es percibida por los profesores como una oportunidad para ofrecer a los estudiantes el control de su propio proceso de aprendizaje y potenciar la interacción entre el profesorado y los estudiantes al disponer de más canales de co-

municación. Las TICs suponen, por tanto, una gran oportunidad para el aprendizaje, pero habría que evitar lo que López-Sidro (2011) denomina *tecnologismo*, esto es, creer verificar una docencia de calidad por el simple manejo de herramientas informáticas que en sí mismas no garantizan el aprendizaje.

Estas reflexiones acerca del perfil y competencias del profesor universitario han sido abordadas también desde la investigación docente a través de la utilización de las valoraciones que el estudiante realiza sobre el profesor y sus características (estudios SET en terminología anglosajona: *Student's Evaluations of Teaching*), con numerosas ventajas: son multidimensionales, fiables, estables, son relativamente válidas respecto a una variedad de indicadores de la efectividad docente, son relativamente independientes respecto a diversas fuentes que pueden sesgar y son útiles para los profesores como información sobre su capacidad docente (Marsh, 1987).

En España, la evaluación del profesorado universitario a través de los cuestionarios de opinión de estudiantes tiene una trayectoria más reciente. La búsqueda de la calidad y excelencia en nuestras universidades condujo al establecimiento de sistemas de evaluación docente del profesorado y, como consecuencia, a un intenso debate sobre el diseño y efectividad de los mismos (De Miguel, 1998; Tejedor, 2003; Tejedor y Jornet, 2008). Y, en este proceso, la metodología de encuestas a estudiantes ha sido una de las más utilizadas (Jornet y otros, 1989; González-Such y otros, 1990; Tejedor, 1990; Mateo y Fernández, 1993; García-Ramos, 1997; Galán, 2007). La opinión del estudiante en la valoración del profesor es importante. Tal y como señaló Ortega y Gasset (1930, p. 49), «en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor». Así los primeros trabajos en España sobre evaluación al profesorado a través de encuestas ponen el énfasis en dimensiones —establecidas a través de análisis factoriales— tales como la estructura de la clase, el conocimiento de la materia, la evaluación o la actitud del profesor (Jornet y otros, 1989; González-Such y otros, 1990); el cumplimiento de las obligaciones del profesor, la calidad y el desarrollo del programa, o el dominio de la asignatura (Tejedor, 1990); el estilo docente, la estructuración de contenidos, la claridad expositiva, la competencia académica y las habilidades motivacionales (Mateo y Fernández, 1993); la interacción con los alumnos, la habilidad para investigar y desarrollar el programa (Cajide, 1994); el dominio de la asignatura, factores didáctico-prácticos, la comunicación con el alumno y factores personales-motivacionales (García-Ramos, 1997); o la interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación y medios y recursos (Molero y Ruíz, 2005).

Sin embargo, las encuestas a estudiantes como sistema de evaluación docente no están exentas de críticas (Villa y Morales, 1993; Tierno, 2007): carácter unidireccional de la evaluación, subjetividad de los alumnos, uso de cuestionarios de carácter general e indiferenciado, imposición de la evaluación por parte de la autoridad académica. Como apunta Galán (2007, p. 76) «aun reconociéndose cierta utilidad a las encuestas, se demuestra que este elemento de evaluación resulta a todas luces insuficiente, dejando al profesorado con una gran sensación de insatisfacción». Las encuestas a alumnos deben formar parte de un sistema de evaluación de la docencia mucho más amplio y completo que debería tener en cuenta factores contextuales de la docencia del profesor (la institución en la que trabaja), condicionantes iniciales (nivel de carga docente, formación pedagógica, etc.), el desarrollo y dedicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje (relación con alumnos o procesos de innovación que desarrolla) e indicadores relativos a los resultados e impactos (satisfacción de los estudiantes, colegas, responsables académicos o invitaciones a impartir docencia fuera de la institución) (De Miguel, 1998). Si bien las dimensiones detectadas en los estudios sobre evaluación docente del profesor sirven de guía en nuestra búsqueda de los factores claves del docente ideal, no constituyen el objeto central de la misma. En estos estudios no se pregunta a los alumnos por el profesor ideal, sino por el profesor que les ha impartido docencia. Como herencia de las encuestas de evaluación a alumnos, ha surgido un conjunto de trabajos que tiene por objeto determinar el perfil del profesor ideal. La heterogeneidad de enfoques, la utilización de distintas metodologías así como la diversidad de muestras utilizadas hace difícil extraer conclusiones generales.

García-Valcárcel (1992) propone que el buen docente debería responder satisfactoriamente a una doble demanda de los estudiantes. Por una parte, debe establecer una relación positiva con los alumnos y contar con rasgos como: a) serenidad y naturalidad, b) cercanía y aceptación del alumno, c) integridad y compromiso, d) entrega a la enseñanza y e) buena disposición hacia los alumnos. Por otra parte, el profesor ideal debería ser un buen maestro, saber enseñar, lo que implica ser claro en las exposiciones, dominar la materia, aceptar las críticas, reconocer los propios errores o ser justo al evaluar.

El objetivo de nuestro trabajo es conocer las preferencias que los alumnos de primer curso de grado tienen sobre el profesor universitario ideal, definido este como el profesor que desearían que les impartiera docencia en la universidad. Para ello realizamos una encuesta, construida *ad hoc* a partir de la revisión de la literatura sobre el perfil del profesor ideal, en el que abordamos aspectos tradicionales tales como las características personales y profesionales del profesor, los sistemas de evaluación y tutorías junto con otros aspectos más novedosos o menos tratados en la literatura como son

las herramientas deseadas para la docencia universitaria y la percepción que los alumnos tienen sobre cómo debe utilizar el profesor las TICs. Nuestra propuesta supone una importante aportación respecto de los estudios sobre el perfil del profesor ideal porque son escasos los que tratan los efectos de las TICs en el EEEs y los que se realizan en diferentes Universidades Españolas, con alumnos de distintas titulaciones y de las cinco ramas de conocimiento.

REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE PERCEPCIONES DEL PROFESOR IDEAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS

La Tabla 1 resume las principales variables y resultados obtenidos por algunos estudios empíricos que abordan la temática del profesor universitario ideal en España desde la percepción del estudiante. Si bien los resultados son heterogéneos, podemos encontrar algunos nexos comunes. En primer lugar, los estudios analizados centran fundamentalmente su atención en aspectos más *tradicionales* de la evaluación de un profesor como las características personales y profesionales del docente y, en menor medida, su sistema de evaluación y tutorías. El estudio de Gargallo y otros (2010) hace referencia a la percepción que tiene el alumno sobre la utilización por parte del docente de las (TICs). En segundo lugar, los resultados obtenidos muestran que los alumnos desean, respecto a las características profesionales del docente, que explique con claridad, domine su asignatura y motive a los alumnos. En García-Valcárcel (1992), el 78% de los estudiantes escogió como primera característica que el profesor explique con claridad y como segunda, que conozca su materia (55% de los estudiantes). Gargallo y otros (2010) también encuentran que el 90% de los alumnos desea que el profesor sea competente en su materia y buen comunicador. En cuanto a las características personales, existe una mayor heterogeneidad, pero se valora que sea entusiasta (Álvarez y otros, 1999; Muñoz, 2004; Casero, 2010) y que resalte a los alumnos (Martínez y otros, 2006; Casero, 2010; Gargallo y otros, 2010).

Trabajo	Muestra	Metodología	Características profesionales	Características personales	Evaluación	Tutorías	Uso de TICs	Conclusiones
García-Valcárcel, 1992	2.048 alumnos y 116 profesores de la Universidad de Cantabria, Derecho, Filosofía, Físicas, Medicina, Industriales, Caminos y Empresariales	Cuestionario cerrado a alumnos y profesores	El cuestionario no diferencia entre características personales y profesionales <i>Según alumnos:</i> 1. Explique con claridad; 2. Conozca la materia; 3. Sea objetivo e imparcial <i>Según profesores:</i> 1. Conozca la materia; 2. Explique con claridad; 3. Prepare las clases		No procede	No procede	No procede	Existen diferencias entre profesores y alumnos respecto a en qué consiste ser buen profesor
Álvarez, García y Gil, 1999	25 profesores (los más valorados por los alumnos) de la Universidad de Sevilla	Grupos de discusión a partir de las cuales se diseña una estructura de categorías	<i>Profesionalidad:</i> dominio de los conocimientos, dedicación, preparación de clases, asunción de roles e innovación docente. <i>Desirezas docentes:</i> claridad expositiva en los criterios de evaluación, aplicabilidad de la enseñanza, etc.	Aire: don o vocación, entusiasmo personal y puesta en escena	No procede	No procede	No procede	Ser buen profesor implica sobre todo determinados modos de ser (arte) que se acompañan de determinados modos de actuar (oficio)
Muñoz, 2004	86 alumnos de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología, Derecho económico, Ingeniería Industrial e Informática	Cuestionario a alumnos con preguntas abiertas	1. Utilización de recursos y estrategias de enseñanza 2. Dominio de la asignatura 3. Claridad y orden de explicación	Características personales en general; humildad, seriedad, sin prejuicios, etc. Características afectivas asociadas a la relación con el grupo de alumnos. El interés y entusiasmo del profesor	No procede	No procede	No procede	Los alumnos valoran en la misma proporción los aspectos personales y profesionales

Trabajo	Muestra	Metodología	Características profesionales	Características personales	Evaluación	Tutorías	Uso de TICs	Conclusiones	
Lobato, Arbizu y Castillo, 2004	55 alumnos y 35 profesores de la Universidad del País Vasco	Entrevista semiestructurada a alumnos y profesores	No procede		No procede	Según alumnos: orientar asignatura y criterios de evaluación	No procede	El alumnado desconoce las posibilidades formativas del sistema tutorial. El profesor debe formarse en el sistema tutorial	
Martínez, García y Quintanal, 2006	3220 alumnos de las universidades: Alcalá, UNED, Complutense, Salamanca y Don Bosco	Cuestionario a alumnos con preguntas abiertas	Motivado, formado, cercano, firme, crítico-reflexivo, coherente, justo, dinámico, motivador, comunicador, ameno, disciplinado, claro, eficaz, exigente, competente, práctico, directivo y participativo		<i>Apariencia física:</i> limpia, arreglado, saludable, atractivo, joven moderno y natural.	<i>Características personales:</i> equilibrado, inteligente, humano, estable, educado, etc.	<i>Habilidades sociales:</i> amable, cordial, abierto, simpático, implicado, respetuoso e integrado	No procede	El apartado que más adjetivos recibió por parte de los alumnos fue el de características personales
Celdrán y Escartín, 2008	167 alumnos de la Universidad Rovira i Virgili pertenecientes a la Facultad de Filosofía	Cuestionario a alumnos con preguntas abiertas y respuesta múltiple		Los alumnos destacan como mejor acción académica recibida por un profesor la resolución de dudas; y como peor acción, también aluden a la no resolución de dudas	Los alumnos desatacan como mejor acción personal llevada a cabo por un profesor el trato personalizado; y como peor acción la agresión verbal y la infravaloración	El cambio en el criterio de evaluación es escogida como peor acción llevada a cabo por un profesor por el 23% de los alumnos	No procede	Cambio del profesor centrado en la tarea hacia el profesor centrado en las relaciones con el alumno	

Trabajo	Muestra	Metodología	Características profesionales	Características personales	Evaluación	Tutorías	Uso de TICs	Conclusiones
Casero, 2010	125 alumnos de la Universitat de les Illes Balears. Educación y Ciencias	1. Cuestionario a alumnos con dos preguntas abiertas. 2. Grupo de discusión	1. Claridad expositiva 2. Capacidad para motivar 3. Orden, estructura y organización de contenidos	1. Actitud del profesor. Que no sea soberbio. 2. Entusiasta 3. Simpático	1. Coherente y justo 2. Evaluación continua 3. Autocrítica	No procede Se valora negativamente su incumplimiento	Lo que más valoran los alumnos en el cuestionario es la claridad expositiva y en el grupo de discusión el sistema de evaluación	
Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010	323 profesores y 50 alumnos de las universidades de: Valencia, Politécnica de Valencia y Católica de Valencia	Cuestionario cerrado a profesores y alumnos. Y posteriormente, entrevista a alumnos	Según alumnos: 1. Buena comunicación y conocimiento de su materia 2. Prepara las clases 3. Responsabilidad	Según alumnos: 1. Que resalte a los alumnos. 2. Abierto a los alumnos. 3. Con capacidad de escuchar	Valoración a través de trabajos y valoración del esfuerzo del alumno	Se valora el cumplimiento del horario	El profesor ideal está centrado en el aprendizaje, constructivista y con habilidades docentes	Se valora la utilización de medios audiovisuales y de apuntes en la web

Tabla 1. Revisión bibliográfica

El sistema de evaluación deseado por los alumnos no incluye el examen final, centrándose en la evaluación continua y en la presentación de trabajos. Los resultados de Gargallo y otros (2010) muestran que los métodos de evaluación que los alumnos proponen como idóneos son, por este orden: valoración de trabajos (86%), valoración del esfuerzo del alumno (68%) y exámenes parciales-valoración de la realización de las prácticas (ambas respuestas con la misma frecuencia, 54%). También son elegidos con frecuencias importantes la valoración de la asistencia a clase (48%), la valoración del interés del alumno (46%) y la valoración de las actividades diarias de clase (40%). Es significativo que ningún alumno elija en este estudio la opción de *solo examen final*.

En cuanto al sistema tutorial, la mayoría de los alumnos (el 64,8% en el estudio de Lobato y otros, 2004) no conciben su utilidad más allá de la orientación de la asignatura, si bien valoran especialmente que el profesor cumpla con los horarios establecidos (Celdrán y Escartín, 2008; Casero, 2010 y Gargallo y otros, 2010). Finalmente, en cuanto al uso de las TICs por parte del docente, los alumnos valoran que utilice medios audiovisuales y proporcione apuntes en la web (Gargallo y otros, 2010).

MUESTRA Y METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio empírico, los miembros del grupo de innovación docente I.M. @.G.E. (Innovación Multidisciplinar Aplicada a los Grupos de Enseñanza) registrado en la Universidad de Burgos, con profesores pertenecientes a 4 universidades diferentes, distribuyeron y recogieron información mediante un cuestionario en su mayor parte estructurado que, con el fin de no sesgar los resultados, fue entregado antes de la jornada de bienvenida el primer día en que los alumnos acudieron a la Universidad. Con el objetivo de obtener representación de los distintos grados y ramas de conocimiento en cada universidad, el cuestionario se entregó a alumnos de 12 centros universitarios distintos y de más de 20 grados diferentes (con representación de todas las ramas de conocimiento: Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, y Artes y Humanidades). La Tabla 2 recoge la ficha técnica del estudio. Con el fin de evitar errores de campo y sesgos en los resultados, se dieron instrucciones precisas a cada profesor sobre cómo actuar durante la cumplimentación de las encuestas por parte de los alumnos. Los miembros del grupo acompañaron al profesor responsable de la clase del primer día a primera hora para controlar el trabajo de campo. Tras la eliminación de 18 cuestionarios incompletos o mal cumplimentados, se obtuvo una muestra válida de 947 encuestas.

Universo	Estudiantes matriculados en primeros cursos de grado, pero que aún no han recibido docencia universitaria
Muestra	947 estudiantes
Muestreo	No probabilístico tratando de tener representatividad de diferentes grados
Encuesta	Autoadministrada
Tasa de respuesta	98,13%
Error muestral	3,18% (para el caso más desfavorable de máxima incertidumbre; $p=q=0,50$)
Trabajo de campo	Septiembre de 2011 (primer día de clase en cada centro universitario)
Recogida de datos	Miembros del grupo de innovación docente GID I.M.@.G.E. y profesores responsables de la primera clase de primeros cursos de grado
Programa de análisis de datos	SPSS 18

Tabla 2. Ficha técnica del estudio

Las principales características de la muestra aparecen en la Tabla 3.

Género	44,6% son hombres y 55,4% son mujeres
Centro de procedencia	56% de instituto público, 29,3% de instituto privado y 14,7% de FP
Edad	17.9% menores de 18 años, 76,6% entre 18 y 24 años y 4,2% entre 25 y 34 años. El resto mayores de 34 años
Trabajo	11,5% trabajan
Uso de tecnologías	Un 47% utiliza las nuevas tecnologías casi a diario, o a diario, y sólo un 1,2% sostiene que nunca las utiliza
Pertenencia a redes sociales	86,6% pertenecen a Tuenti, 63,4% a Facebook y 33,8% a Twitter
Universidades de procedencia de las encuestadas	UBU (52,6%), UVA (24,1%), UEMC (12,6%) y UPO (10,7%)
Grados	Diferentes grados de las ramas de Ciencias y Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Artes y Humanidades

Razones para estudiar en la universidad	56,7% han elegido cursar la carrera por las salidas profesionales, un 27,2% por aprender y un 12,2% por tener el título
Razones para elegir cursar un grado y no otro	49,6% han elegido cursar el grado por las salidas profesionales y un 41,1% por vocación

Tabla 3. Características de perfil del encuestado

Para la elaboración del cuestionario con el que se pidió a los estudiantes que expresasen sus preferencias para el que sería el profesor universitario ideal, se revisaron las escalas de la literatura existente y se diseñaron bloques de preguntas referentes a las características personales y profesionales del profesor (siguiendo el trabajo de Martínez y otros, 2006), las clases, las tutorías y la evaluación (de acuerdo con algunos indicadores de Gargallo y otros, 2010 y Casillas y otros, 2010), las herramientas y nuevas tecnologías deseadas (tomando como referencia a Donthu y Gilliland, 1996) y características del perfil del estudiante encuestado. Varios de los indicadores son de elaboración propia para completar y mejorar escalas existentes. En la medida de lo posible, se utilizaron preguntas cerradas y escalas Likert de 5 posiciones. Además, se realizó un pre-test con dos alumnos para detectar posibles fallos y se revisó el cuestionario varias veces por los miembros del grupo para lograr su mejora en cada paso.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los datos obtenidos del estudio en el primero de los bloques trabajados, características personales, nos presentan como las más valoradas en el profesor universitario ideal (Tabla 4) las siguientes: *cercano, ameno, justo y paciente*. Entre las menos valoradas se encuentran: *disciplinado* con un 5,4%, *exigente* 8,7% y *entusiasta* 9,6%.

Por lo que respecta a las características profesionales más valoradas, la más elegida de un modo destacado es *ser claro en las explicaciones*; a esta le siguen *que sea motivador* y *que se interese por el aprendizaje del alumno*. Entre las menos valoradas figuran *que domine otros idiomas* con un 0,7%, *que sea puntual* 0,9%, *que sea investigador además de profesor* 2,0%, y *que atienda necesidades educativas especiales* 2,8%.

Características Personales (%)		Características Profesionales (%)	
Cercano/a	41,5	Claro/a en las explicaciones	72,6
Ameno/a	34,1	Motivador/a	54,9
Justo/a	32,8	Que se interese por el aprendizaje del alumno/a	54,3
Paciente	31,0	Buen comunicador/a	36,3
Comprensivo/a	30,0	Que domine la asignatura	30,8
Respetuoso/a	28,0	Que fomente la participación en clase	11,6
Amable	19,3	Que sea organizado/a	10,1
Flexible	18,8	Que actualice los contenidos de la asignatura	7,2

Tabla 4. Características personales y profesionales

Cuando se pide elegir solo una característica, sea personal o profesional, eligen principalmente características profesionales. Las tres primeras de las seleccionadas han sido siempre profesionales (*que sea claro en las explicaciones 24,9%, que sea motivador 11,9% y que se interese por el aprendizaje de cada alumno 11,8%*). Es muy significativo que la más valorada de modo destacado sea nuevamente la claridad en las explicaciones.

En el segundo de los bloques encuestados, entre las formas de evaluación preferidas (Tabla 5) destacan los *exámenes parciales* a lo largo del curso, la *entrega de trabajos sin exámenes* y la *realización de trabajos en grupo*. Entre las menos valoradas aparecen con un 5,2% la *realización de un único examen al final del curso*, los *exámenes orales 7,4%* y la *exposición oral de trabajos 16,1%*.

Métodos de evaluación (%)		Aspectos a valorar en la evaluación (%)	
Exámenes parciales a lo largo del curso	73,3	Posibilidad de recuperar solo las partes no superadas	74,2
Entrega de trabajos sin exámenes	66,9	Valorar el esfuerzo realizado durante el curso	72,9
Realización de trabajos en grupo	66,0	Explicar en las revisiones los errores cometidos	64,1
Sistema de evaluación continua	62,0	Poner exámenes sencillos	25,9
Asistencia a clase	52,4	Publique las soluciones de los trabajos y exámenes	21,8

Exámenes con preguntas tipo test	52,3	Corrija rápido los exámenes y trabajos de evaluación	16,1
Realización de trabajos individuales	47,7	Tenga en cuenta la participación en clase	15,7

Tabla 5. Evaluación

Cuando se les pide escoger un máximo de 3 aspectos a valorar en el sistema de evaluación ideal del profesor universitario eligen en las tres primeras posiciones y muy distanciadas del resto, *la posibilidad de recuperar solo las partes no superadas, valorar el esfuerzo realizado durante el curso y explicar en las revisiones los errores cometidos.*

Por lo que respecta al bloque de estilos de tutorías preferidos en el profesor universitario ideal (Tabla 6), se valora positivamente todo lo propuesto, situándose en las tres primeras posiciones *orientar a los alumnos en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional* en las tutorías, *orientar a los alumnos en la toma de decisiones académicas* en las tutorías y *utilizar múltiples canales de comunicación* (e-mail, foros,...) para atender a los alumnos en las tutorías. Claramente la característica menos valorada fue la de *obligar a los alumnos a asistir a las mismas* con un 13,9%. Hay que tener en cuenta que los alumnos que aún no han comenzado sus grados en la universidad en el momento de la encuesta, no saben exactamente cómo son las tutorías universitarias y pueden estar pensando en el tipo de tutorías que conocen del Instituto.

Aspectos de las tutorías (%)	
Orientar a los alumnos/as en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional en sus tutorías	83,6
Orientar a los alumnos/as en la toma de decisiones académicas en sus tutorías	80,9
Utilizar múltiples canales de comunicación (e-mail, foros, ...) para atender a los alumnos/as en sus tutorías	77,3
Atender situaciones personales puntuales de los alumnos/as que afecten a su rendimiento académico en sus tutorías	72,1
Ser flexible en el horario de tutorías	70,9
Realizar un seguimiento continuo del aprendizaje de los alumnos/as a través de sus tutorías	67,9
Cumplir el horario de tutorías	67,6
Motivar a los alumnos/as para que acudan a la tutorías	52,4

Tabla 6. Tutorías

A propósito del último de los bloques abordados, los efectos del uso de las TICs (Tabla 7) en el aprendizaje de los alumnos destacan: *utilizar las TICs me haría sentir más preparado para poder aplicar los conocimientos, las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con otros alumnos gracias a la comunicación interactiva y las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con el profesor gracias a la comunicación interactiva.*

Logros en la utilización de las TICs (%)	
Utilizar las TICs me haría sentir más preparado/a para poder aplicar los conocimientos	64,0
Las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con otros alumnos/as gracias a la comunicación interactiva	61,4
Las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con el profesor/a gracias a la comunicación interactiva	61,0
Las TICs me facilitarían el estudio de la asignatura	52,8
Usar las TICs me motivaría más en mi carrera universitaria	50,1
Aprendería más si se utilizasen las TICs en las clases	46,3
Mi interés por las asignaturas sería mayor si el profesor/a utilizase las TICs	45,3
El uso de las TICs sería uno de los atractivos fundamentales de las asignaturas	40,7

Tabla 7. Efectos del uso de las TICs por el profesor universitario

Resulta relevante cómo los alumnos no están de acuerdo con las afirmaciones: *utilizar las TICs supondría un esfuerzo excesivo para mí* con un 9,2%, o *si el profesor me obligase a utilizar las TICs supondría invertir demasiado tiempo para mí* con un 12,9%, demostrando estos bajos porcentajes que los alumnos valoran muy positivamente la utilización de las TICs. A estas características se podría añadir también con un porcentaje de 27,2% los alumnos que creen que su *calificación en las asignaturas sería superior si el profesor utilizase las TICs*.

En cuanto a la frecuencia con la que a los alumnos les gustaría que su profesor universitario ideal utilizase las nuevas tecnologías TICs en su trabajo, domina *un uso regular* con un 53,2%, o *casi todos los días* con un 29,7%.

CONCLUSIONES, PROPUESTAS FORMATIVAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DOCENTE

El trabajo presentado aborda las preferencias y opiniones de una muestra de estudiantes, antes de comenzar el primer curso de grado universitario sobre el perfil del profesor universitario ideal.

Según los resultados obtenidos, nuestros alumnos prefieren un profesor universitario que destaque en ciertos aspectos profesionales más que personales, en contraposición con otros trabajos (v.g. Cabalín y Navarro, 2008), lo que nos puede llevar a pensar que estas percepciones y preferencias difieren en función del país o del entorno del estudiante. La valoración de características personales elegidas está más repartida, mientras que existe mayor acuerdo entre las características profesionales, que son más importantes, siendo claramente la más seleccionada la *claridad en las explicaciones*, coincidiendo con García-Valcárcel (1992) y Gargallo y otros (2010). También destaca la preferencia por que el profesor *sea motivador* y que se interese por el aprendizaje de cada alumno. Por ello consideramos que en este aspecto se debe insistir en los cursos de formación para el docente universitario, siendo fundamental en la formación del profesorado novel o que los nuevos profesores puedan acompañar a otros docentes más experimentados. Para lograr que el profesor sea motivador, sería deseable la organización de cursos de *coaching*, que puedan conducir a una mayor implicación del profesor, y que esa motivación se transmita a sus estudiantes. El conjunto de esos tres aspectos más valorados nos parecen fundamentales en las metodologías del EEES, y creemos que podrían ayudar a reducir el abandono de sus estudios por parte del alumnado universitario.

En cuanto a la evaluación, los alumnos prefieren *disponer de varias pruebas a lo largo del curso para superar las asignaturas*, valorando más la *entrega de trabajos* que la *realización de exámenes*. Este resultado coincide con la apuesta clara del EEES por la evaluación continua como sistema ideal de evaluación, y con la evaluación realizada en los institutos. Demuestran además su desconfianza en las *exposiciones orales de trabajos*, quizás por una insuficiente labor con la expresión y comprensión orales en las etapas educativas anteriores. Por el contrario, se ha trabajado y profundizado eminentemente la expresión y comprensión escritas, pese a que la competencia oral es básica e indispensable entre las competencias transversales del EEES. Buena parte de ello coincide con los resultados obtenidos por Gargallo y otros (2010), cuando se resaltaba la conveniencia de valorar el esfuerzo continuo del estudiante en el total de la asignatura. Asimismo, los alumnos preferirían poder *recuperar solo las partes no superadas en la asignatura, que se les valore el esfuerzo y que se les explique en las revisiones los errores cometidos*. Nuevamente, son aspectos que actualmente en el EEES se

defienden y se aplican en los grados universitarios. Sin embargo, y pese a reconocer las ventajas de este tipo de docencia y evaluación frente a sistemas de enseñanza anteriores, es cierto que el estudiante desarrolla unas rutinas de aprendizaje que a menudo impiden lograr una comprensión global de la asignatura, con la relación de conceptos entre temas y materias, y con el desarrollo del espíritu crítico, todo ello características de la enseñanza universitaria que la diferencia de niveles educativos previos.

Por lo que respecta a las tutorías, claramente los alumnos no desean que se les obligue a asistir a las mismas, como también confirmaron Lobato y otros (2004), porque valoran la utilidad que tienen como sistema orientador y de comunicación alumno-profesor. No obstante, a diferencia del citado estudio, en el que los estudiantes perciben la utilidad de la tutoría principalmente para la *orientación académica*, nuestros resultados indican la percepción y deseo del estudiante de un mayor valor de las tutorías, y más aún, una forma alternativa y complementaria de comunicarse con el docente. Asimismo, podemos destacar que los estudiantes valoran que en las tutorías se les *orienta sobre su futuro profesional*, lo que es coherente con el hecho de que las salidas profesionales son el principal criterio seguido para estudiar en la universidad (56,7%), o cursar un determinado grado (49,6%) (ver Tabla 2). Al respecto, es conveniente desarrollar y potenciar los Planes de Acción Tutorial (tutorías profesor guía académico-alumno) y los Programas de Tutorías Mentor (tutorías alumnos cursos superiores-alumnos cursos iniciales), por los que buena parte de las universidades españolas ya han apostado.

Por lo que se refiere al uso de las TICs por el profesor universitario ideal, los alumnos consideran que su utilización es muy positiva y les ayuda en su aprendizaje, calificaciones, preparación para el futuro y comunicación interactiva, tal y como indicaban Álvarez y otros (2009) y De Pablo y Villaciervos (2005). Por otro lado, no creen que el *uso de las TICs les suponga un esfuerzo excesivo* como alumnos, ni que les quite tiempo. No en vano el 47% de los estudiantes de la muestra utiliza las TICs a diario, están muy con las redes sociales, lo que en cierta medida obliga al profesor a su utilización. De igual modo, valoran que sus profesores empleen las TICs en su trabajo de forma frecuente y regular, coincidiendo con Gargallo y otros (2010). Esta relevancia demostrada de las TICs contrasta con la ausencia de planes de formación sobre las mismas en la mayor parte de las Universidades, donde la mayoría de los profesores aprenden de manera autodidacta. Desgraciadamente esta posibilidad de reciclaje no se cumple en todos los casos y es dispar en los diferentes grados, por lo que se hacen indispensables planes de formación en TICs sistemáticos, dado que los alumnos dominan las TICs y han aprendido con ellas a lo largo de todo su crecimiento intelectual, como algo completamente habitual en sus casas, colegios e institutos. De no ser

así, la brecha que se crea entre docente y alumno es prácticamente insalvable. Es posible que el profesorado novel en estas cuestiones esté mucho más próximo a ese universo tecnológico en el que han crecido nuestros alumnos, lo que se puede traducir en una mayor cercanía a la hora de trabajar con ellos y poder obtener mejores resultados. Asimismo, creemos que las TICs deben ser un medio, no un fin, y aunque son valoradas por el estudiante, deben ser utilizadas como un complemento, por ello habría que profundizar más en las diversas herramientas TICs a disposición del profesor, y en los efectos diferenciales de cada una de ellas.

Aunque, como ya hemos comentado en el artículo, la evaluación del profesor desde la perspectiva del estudiante reúne algunas críticas, consideramos esencial conocer la realidad del estudiante que demanda docencia universitaria. Los alumnos desean un profesor, no solo que desempeñe bien su trabajo (que explique bien), sino que les trate de forma personalizada. De ahí, la necesidad de cercanía, de orientación sobre su futuro profesional, de evaluación continua o de utilización de TICs (herramientas que los alumnos dominan perfectamente). Nuevamente da la sensación de que prefieren un docente similar al del instituto y serían necesarios grupos reducidos para aprovechar el potencial de las características deseadas en el profesor universitario ideal. Los resultados del estudio nos sirven de punto de partida para reflexionar sobre el tipo de profesor universitario que deseamos tener en nuestras aulas y, como consecuencia, para orientar las políticas de formación de profesorado hacia ese perfil.

Las aportaciones de nuestro trabajo a los estudios existentes en la literatura derivan de la revisión de trabajos realizada, de la amplia muestra utilizada con representación de distintas universidades y grados de las cinco ramas de conocimiento, de la valoración en la encuesta de todos los bloques claves para definir un profesor universitario con escalas de medida detalladas, así como de la obtención de resultados en aspectos con anterioridad escasamente abordados, como son las TICs.

Una posible limitación del presente trabajo radica en el sesgo derivado de la valoración del profesor universitario ideal pensando en el profesor del instituto. Sería interesante una mejor orientación en los últimos años de instituto, y cierta explicación sobre la enseñanza universitaria, mayor colaboración entre institutos y universidad, para que el estudiante sea consciente del cambio que representa el paso de un tipo de enseñanza a otra, y no esperen una continuidad entre las mismas.

Sabemos que la opinión de los estudiantes constituye una fuente de información más para configurar este perfil. Ciertamente, este trabajo representa un primer paso en una investigación más ambiciosa que se completará

con una encuesta a profesores universitarios, con el fin de comparar resultados y extraer conclusiones sobre cuál debe ser el perfil del profesorado ideal, y cuál es el perfil real, y a los estudiantes de últimos cursos de grado, para analizar el cumplimiento de expectativas de los alumnos. De este modo, se podría intentar alcanzar el mejor ajuste posible entre las dos partes principales implicadas en la docencia universitaria: el alumnado y el profesorado. Además, queda para la reflexión valorar la conveniencia o no de ajustar el tipo de profesor y metodologías a lo que demandan los alumnos, y no solo realizar el cambio de criterios y sistemas de evaluación según los principios del EEES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V.; García, E. y Gil, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.
- Álvarez, V. y otros (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283.
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ballesta, F.J.; Izquierdo, T. y Romero, B.E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 353-368.
- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cabalín, D. y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 26(4), 887-892.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 46(4), 389-405.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.
- Celdrán, M. y Escartín, J. (2008). ¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre las competencias interpersonales de su profesorado? Un estudio cualitativo. *Univest*, 08, 1-13.
- De la Peña, M.M. y Marcos, M. (2010). La clase magistral como metodología docente aplicable al EEES. En: E.M. Rubio; M.M. Pardo y M. Farias (eds.) *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*. (pp. 31-40). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- De Pablo, J. y Villaciervos, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- Galán, A. (2007). La formación del profesorado y la evaluación de la docencia, En: A. Galán (ed) *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. (pp. 56-82). Madrid: Ediciones Encuentro.
- García-Berro, E.; Colom, X.; Martínez, E.; Sallarés, J. y Roca, S. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado. *Aula Abierta*, 39(3), 3-14.
- García-Ramos, J.M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 82-108.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del «buen profesor» universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.
- Gargallo, B.; Sánchez, F.; Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos

- profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- González- Such, J.; Jornet, J.M.; Suárez, J. y Pérez, A. (1990). Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observados en el cuestionario de evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros del área de CC. Humanas de las Universitat de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 681-688.
- Jornet, J.; Suárez, J. y González- Such, J. (1989). Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria por los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universitat de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 57-92.
- Lobato, C.; Arbizu, F. y Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135-168.
- López-Sidro, A. (2011). Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 23-44.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Education Research*, 11, 253-388.
- Martínez, M.; García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumno. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- Mateo, J. (1990). Función docente y demanda discente. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 319-326.
- Mateo, M. y Fernández, J. (1993). Dimensiones de la calidad de la enseñanza universitaria. *Psicothema*, 5(2), 265-275.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- Muñoz, I. (2004). Dimensiones del buen profesor universitario desde el punto de vista del alumno. *Pedagogía Universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, 1, 245 -262.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Tejedor, F.J. (1990). La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 337-362.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/Numeros/Esp1/contenidotejedorjornet.html>
- Tierno, J.M. (2007). La valoración de la docencia universitaria por parte de los estudiantes. *Universitas Tarragonensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Año XXXI, III Época, Diciembre, 241-255.
- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación / Dirección General de Universidades. Proyecto EA2003-0040.
- Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR/ES

Sonia San Martín, PTUN de Marketing en la Universidad de Burgos. Su investigación se centra principalmente en el estudio del comportamiento del consumidor, comercio electrónico y móvil, marketing relacional.

Marcos Santamaría Mariscal, profesor en el área de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Burgos. Sus líneas de investigación se centran en finanzas corporativas con especial atención en el gobierno de las organizaciones.

Fco. Javier Hoyuelos Álvaro, profesor en el Departamento de Química de la Universidad de Burgos. Sus líneas de investigación se dividen entre las propias del Área de Química, Física y las de Innovación Docente.

Jaime Ibáñez Quintana, profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura Española en la Universidad de Burgos. Sus líneas de investigación se centran en la innovación docente en el profesorado universitario, así como en los campos propios de su Área de conocimiento.

Estefanía Jerónimo Sánchez-Beato, Vicerrectora de Investigación y Relaciones Internacionales en la UEMC y ha desempeñado su labor docente, investigadora y gestora en diversas Universidades, nacionales y extranjeras. Sus áreas de especialización son el Derecho Constitucional y la Metodología de la Investigación Jurídica. Ha recibido varios reconocimientos oficiales de las Agencias de Calidad.

Dirección de los autores: Sonia San Martín

Gutiérrez

Marcos Santamaría Mariscal

Facultad de CC.

Económicas

C/Parralillos, s/n

09001 Burgos (España)

E-mail: sanmargu@ubu.es

msanta@ubu.es

Francisco Javier

Hoyuelos Álvaro

Facultad de Ciencias

Plaza Misael s/n.

09001 Burgos

E-mail: fjha@ubu.es

Jaime Ibáñez Quintana
Facultad de Humanidades y Educación
C/ Villadiego, s/n.
09001 Burgos
E-mail: jibanez@ubu.es

Estefanía Jerónimo Sánchez-Beato
Universidad Europea Miguel de Cervantes
Padre Julio Chevalier, 2
47012 Valladolid
E-mail: ejeronimo@uemc.es

Fecha Recepción del Artículo: 06. Marzo. 2012

Fecha Modificación Artículo: 30. Junio. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 05. Noviembre. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

FACTORES DETERMINANTES DE ADOPCIÓN DE *BLENDED LEARNING* EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ADAPTACIÓN DEL MODELO UTAUT*

(DETERMINANTS OF BLENDED LEARNING ADOPTION IN HIGHER
EDUCATION. ADAPTATION OF THE UTAUT MODEL)

Antonio Víctor Martín García,
Ángel García del Dujo y
José Manuel Muñoz Rodríguez
Universidad de Salamanca

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11489

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Martín García, A. V.; García del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2014). Factores determinantes de adopción de Blended Learning en Educación Superior. Adaptación del modelo Utaut. *Educación XXI*, 17 (2), 217-240. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11489

Martín García, A. V.; García del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2014). Determinants of Blended Learning adoption in Higher Education. Adaptation of the Utaut Model. *Educación XXI*, 17 (2), 217-240. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11489

RESUMEN

El estudio analiza el uso de metodología combinada (*b-learning*) en educación superior, utilizando como marco teórico el modelo UTAUT (*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*). A partir de un muestreo estratificado, se contó con una muestra de 445 profesores universitarios. Se utilizó el programa AMOS.16 para el tratamiento de los datos, con análisis factorial confirmatorio (CFA) para evaluar las propiedades críticas de las escalas utilizadas y validar el modelo de medición, así como ecuaciones de regresión lineal para valorar el efecto tanto de los constructos teóricos del modelo (Expectativa de Resultados, Expectativa de Esfuerzo, Influencia Social y Condiciones Facilitadoras), como del efecto de las variables moderadoras consideradas en el estudio (Edad, Sexo, Categoría Profesional y Rama de Conocimiento) sobre la intención de uso de *b-learning*. Los resultados ponen de manifiesto que UTAUT es un modelo útil para explicar la intención de los profesores de utilizar la metodología docente combinada, mostrando un poder predictivo del conjunto de variables independientes sobre la Intención Conductual del 35% de la varianza ($R^2=.349$, $p<0,000$). Los datos indican que la Expectativa de Resultados ($\beta=.413$, $p<0,001$), las Condiciones Facilitadoras ($\beta=.15$, $p<0,001$) y la Influencia Social ($\beta=.14$, $p<0,001$) fueron factores determinantes de la intención conductual de usar *b-learning*. Por otro lado

se observó que las variables Sexo, Edad y Categoría Profesional moderan la intensidad del efecto de los factores ER, CF e IS sobre IC, mientras que la variable Rama de Conocimiento modera la intensidad del efecto de ER e IS sobre la intención (IC). Las conclusiones destacan el aporte de este tipo de estudios para conocer mejor el proceso de implementación de la metodología combinada de cara a acelerarlo en los entornos universitarios.

PALABRAS CLAVE

Teoría Unificada de Aceptación y Utilización de la Tecnología (UTAUT); Blended learning; Modelos de Adopción Tecnológica, Análisis Regresión Múltiple, Educación Superior, Innovación educativa.

ABSTRACT

The main goal of this study was to analyze the use of blended learning methodology by academics, using the UTAUT (*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*) model as a theoretical background. Via a stratified sampling process, a sample of 445 university teachers was analyzed. Confirmatory factor analysis (CFA) with the program AMOS.16 was used to evaluate the critical factors of the scales used and to validate the measurement model, together with testing the hypothetical relationships. Thus, the analysis of the data by linear regression equations evaluated the effect of model constructs (outcome expectancy, effort expectancy, social influence and facilitating conditions) and the effect of moderating variables considered in the study (age, gender, professional category and discipline) on the intention to use the b-learning. The results reveal that UTAUT was a useful model to explain the intention of teachers to use the blended learning methodology, with a high prediction rate in forecasting the set of independent variables on behavioral intention, 35% of the variance ($R^2 = 0.349$, $p < 0.000$). Data indicates that the outcome expectancy ($\beta = 0.413$, $p < 0.001$), facilitating conditions ($\beta = .15$, $p < 0.001$) and social influence ($\beta = .14$, $p < 0.001$) were determinant factors in the behavioral intention to use b-learning. Furthermore, we examined the moderating effect of individual variables considered. The findings highlight the contribution of such studies to universities for a better understanding of the implementation process of the blended learning methodology, facilitation and promotion.

KEY WORDS

Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), Blended learning, Technology, Multiple Regression Analysis, Higher Education, Structural Equation Models, Educational Innovation.

INTRODUCCIÓN

Entendemos en este trabajo la metodología combinada (aquí utilizaremos también la expresión *blended learning o b-learning*) como un proceso formativo que hace converger las modalidades presencial y virtual, conjugando elementos didácticos y/o curriculares con dispositivos tecnológicos. En la actualidad son muchas las universidades que se plantean la utilización a gran escala de este tipo de metodología educativa, de ahí que el estudio de los factores que determinan la decisión de los profesores de usarla resulta de especial interés, por lo que nos planteamos con este trabajo conocer mejor el proceso de adopción de la metodología combinada por parte de profesores universitarios. Dada la fase inicial en la que se encuentra este proceso, en la mayor parte de las universidades españolas no se analiza la conducta final (uso efectivo de metodología *blended learning*), sino la intención o decisión de usar este sistema. Para ello, al amparo teórico del modelo UTAUT, tratamos en primer lugar de adaptar y probar empíricamente la validez de este modelo a nuestro contexto. En segundo lugar, buscamos analizar el efecto de los determinantes del modelo sobre la intención de uso. Por último, analizamos el impacto de esos determinantes sobre la intención de uso considerando el efecto moderador de determinadas las variables individuales.

FUNDAMENTACION TEÓRICA

El origen de una buena parte de los modelos de decisión comportamental está en la Teoría de la Acción Razonada (*Theory of Rationed Action*, TRA) propuesta por Fishbein y Ajzen (1975) y Ajzen y Fishbein (1980). La idea original de esta teoría asume que la mayor parte de nuestras conductas o acciones están determinadas por la valoración racional que hacemos sobre las expectativas o los resultados que puede tener realizarlas o no (Actitud hacia la Conducta), además de la percepción de la opinión que personas significativas para nosotros tienen sobre la conveniencia o no de realizar esas acciones (Norma Subjetiva). A su vez, la actitud y la norma subjetiva son el resultado de la influencia de una serie de creencias (opiniones, informaciones, ideas sobre algo), las más importantes de las cuales, denominadas salientes y normativas modales, es necesario identificar para cada conducta concreta. Estos dos factores determinan la intención de realizar una conducta, que a juicio de la teoría resulta ser el mejor predictor del comportamiento efectivo final (en nuestro caso la conducta sería la implementación o uso de metodología combinada). En 1985 Azjen plantea una modificación en la TRA y propone la Teoría del Comportamiento Planificado o Planeado (*Theory of Planned Behavior*, TPB), que básicamente supone añadir lo que denomina como Control Conductual Percibido, esto es, el grado de control que un sujeto percibe sobre la realización de una conducta dada

(Azjen, 2002). A partir de los modelos de valor-expectativa (TRA y TPB) han surgido otros adaptados a conductas o conjunto de acciones particulares. Para el caso de la aceptación individual de innovaciones asociadas al uso de la tecnología el más ampliamente empleado es el propuesto por Davis (Davis, 1989; Venkatesh y Davis, 2000), conocido como modelo TAM (*Technology Acceptation Model*).

En los modelos TAM se dan dos diferencias básicas respecto a la TRA. Por un lado, no se incluye la norma subjetiva como un factor determinante de la intención y, por otro y más importante, se identifican únicamente dos tipos de creencias clave que determinan la intención de uso y que por lo tanto predicen la aceptación de una innovación. Se trata de la Utilidad Percibida (PU) y la Percepción de Facilidad de Uso (FUP) (Davis, Bagozzi y Warshaw, 1989; Davis y Wiedenbeck, 2001; Gefen, Karahanna, y Straub, 2003; Sánchez-Franco y Roldán, 2005; Castañeda, Frías, Muñoz, y Rodríguez, 2007; Aldás, Curras, Ruiz y Sanz, 2010; etc.). La utilidad percibida se entiende como el grado en que un trabajador considera que utilizar un sistema va a ayudar a mejorar su rendimiento profesional. Por su parte, la facilidad de uso percibida es el grado en que una persona cree que usar una tecnología puede estar libre de esfuerzo (Davis, 1989). La relación entre la percepción de facilidad de uso y la percepción de utilidad y sus efectos sobre el comportamiento del usuario han sido examinados y han encontrado amplio soporte en la literatura sobre adopción de múltiples y diversos sistemas de innovación tecnológica y educativa (Venkatesh y Bala, 2008; Moon y Kim, 2001; Featherman y Pavlou, 2003; Sánchez y Roldán, 2005; Bhattacherjee y Premkumar, 2004; Castañeda *et al.*, 2007; Venkatesh y Bala, 2008, Teo y Noyes, 2012; etc.). Esto explica que a lo largo de los últimos años el modelo TAM original de Davis *et al* (1989) haya sido sometido a numerosas revisiones y ampliaciones. Las más conocidas son las denominadas como TAM2, TAM3, la integración de TAM con TPB (llamado modelo Combinado TAM-TPB, propuesto por Taylor y Todd, 1995) o la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la tecnología (UTAUT), entre otros.

La existencia de numerosos modelos explicativos sobre aceptación de innovaciones tecnológicas, con una base teórica similar llevó a algunos autores a tratar de unificarlos tratando de reducir gran parte de la confusión generada en este tema. De este modo, el modelo UTAUT propuesto por Venkatesh, Morris, Davis y Davis (2003) supone la unificación e integración de hasta ocho de los principales modelos sobre aceptación tecnológica (concretamente los modelos: Teoría de Difusión de la Innovación (IDT) propuesta por Rogers (1995), la Teoría de la Acción Razonada (TRA) de Ajzen y Fishbein (1980), el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM) de Davis *et al.* (1989), la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB) de Ajzen (1985), la Teoría Cognitiva Social (SCT) de Compeau, Higgins y Huff (1999); la Teo-

ría de la Confirmación de Expectativas (ECT) de Olivier (1980), el Modelo sobre Utilización de PC (MPCU) de Thompson, Higgins y Howell (1991); El Modelo Motivational (MM) de Davis *et al.* (1992); y el modelo extendido TAM2 de Venkatesh y Davis (2000).

De este modo, el modelo UTAUT recoge los subconstructos con mayor soporte empírico presentes en la literatura sobre intención y uso de innovaciones tecnológicas y reduce en cuatro variables antecedentes la intención de adopción: Expectativa de Resultados, Expectativa de Esfuerzo, Influencia Social y Condiciones Facilitadoras.

En la formulación clásica del modelo UTAUT (Venkatesh *et al.*, 2003), la expectativa de resultado, la expectativa de esfuerzo y la influencia social se constituyen en antecedentes directos de la intención de comportamiento. Asimismo, esta última y las condiciones facilitadoras son los factores que determinan el uso efectivo de la innovación. Por otro lado, el modelo UTAUT introduce como novedad la consideración del efecto moderador de las características individuales en la intención y uso de la innovación. Concretamente: edad, sexo, experiencia y voluntariedad de uso.

El modelo plantea que el efecto de la Expectativa de Resultado (ER) en la intención de uso es moderado por sexo, edad y experiencia. El efecto de la Expectativa de Esfuerzo (EE) sobre la intención de uso del sistema es moderado por género, edad y experiencia. El efecto de la Influencia Social (IS) sobre la intención de uso del sistema es moderado por las cuatro variables, mientras que el efecto de condiciones facilitadoras (FC) sobre la intención de uso del sistema es moderado por la edad y la experiencia.

El modelo propuesto para este estudio (gráfico I) se obtiene principalmente a partir del modelo UTAUT en el que introducimos las siguientes modificaciones: se evalúa como variable final únicamente la intención de uso de *b-learning* y no la variable conductual «uso» (al no estar suficientemente extendido el uso efectivo de la metodología combinada en los profesores objeto de estudio). Por el mismo motivo no se considera tampoco la variable moderadora «experiencia de uso». Por otro lado, como variables moderadoras se han considerado, además de la edad y sexo, la categoría profesional y rama de conocimiento a la que pertenecen los profesores por considerar características significativas que ayudan a conocer mejor el perfil del potencial usuario de la metodología combinada. Por último, no se ha considerado la variable moderadora «voluntariedad de uso» dado que entendemos que, en el contexto de las universidades públicas investigadas, se da voluntariedad en todos los casos, por lo que no es una variable discriminadora.

A partir de todo lo anterior, en este estudio se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

H1: La Expectativa de Resultados (ER) afecta de forma positiva y significativa sobre la Intención de Uso de b-learning en profesores universitarios.

H2: La Expectativa de Esfuerzo (EE) afecta de forma positiva y significativa a la Intención de Uso de b-learning en profesores universitarios.

H3: La Influencia Social (IS) afecta positiva y significativamente la Intención de Uso de b-learning en profesores universitarios.

H4: La existencia de Condiciones Facilitadoras (FC) afecta positiva y significativamente sobre la Intención de Uso de b-learning en profesores universitarios.

H5a: La variable «Sexo» moderará el efecto de las variables teóricas del modelo (ER,EE,FC,IS) sobre la intención de uso de b-learning.

H5b: La variable «Edad» moderará el efecto de las variables teóricas del modelo (ER,EE,FC,IS) sobre la intención de uso de b-learning.

H5c: La variable «Categoría Profesional» moderará el efecto de las variables teóricas del modelo (ER,EE,FC,IS) sobre la intención de uso de b-learning.

H5d: La variable «Rama de Conocimiento» moderará el efecto de las variables teóricas del modelo (ER,EE,FC,IS) sobre la intención de uso de b-learning.

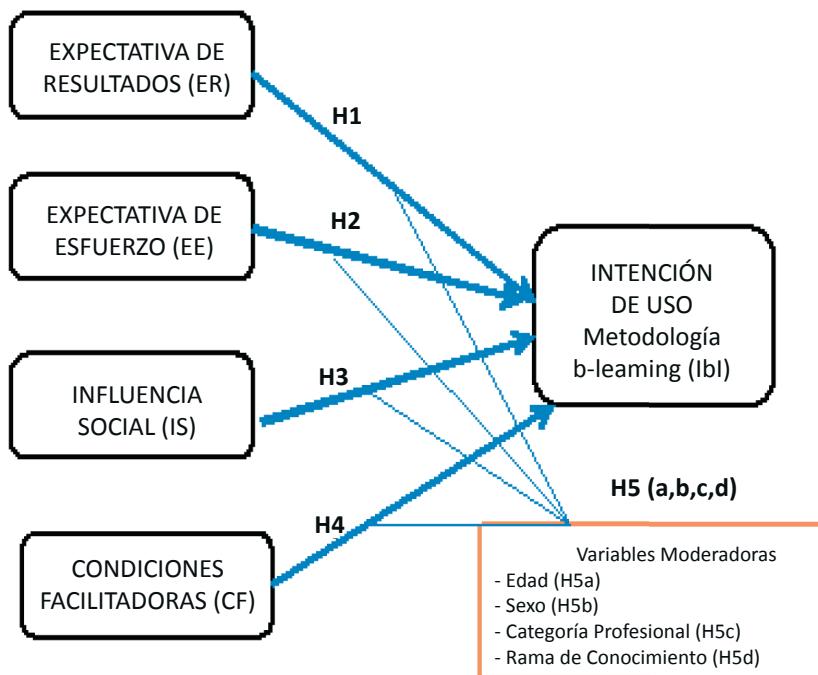


Gráfico 1. Modelo teórico UTAUT propuesto sobre adopción *b-learning* por parte de profesores universitarios

MÉTODO

Participantes y procedimiento de muestreo

Se realizó un muestreo estratificado por conglomerados, estableciendo como unidades primarias de muestreo las universidades públicas de Salamanca, Valladolid, Burgos y León; como unidades secundarias las facultades, de forma aleatoria proporcional y como unidades últimas los profesores, conforme al procedimiento de rutas aleatorias y cuotas de sexo. Los estratos se formaron considerando las Áreas de Conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Arquitectura e Ingenierías). Los cuestionarios se aplicaron durante los meses de abril-junio de 2012, mediante entrevista personal o de manera auto-administrada. El error muestral fijado para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y P = Q, es de ±4,32% para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple. Por último, se realizó una afijación proporcional (por Universidades) y ponderación mediante factor de elevación, una vez

obtenida la muestra de Universidades. El tamaño muestral final válido para este estudio asciende a 435 profesores universitarios en activo. El 56,1% de los mismos son profesores (43,9% profesoras), siendo 8,7% catedráticos de universidad, 58,6% titulares de universidad, el 15,3% titulares o catedráticos de Escuela universitaria, el 5,5% forman parte de la categoría de ayudante doctor o ayudante y, por último, el 9,8% son asociados. Respecto a la edad los subgrupos se distribuyen del modo siguiente: <30 años (4,8%), 30-40 años (18,2%), 41-50 años (51,6%), 51-60 años (21,0%) y 61-65 años (3,7%). Por último, respecto a Rama de Conocimiento tenemos: 7,2% de Arte y Humanidades, 9,5% de Ciencias, 17,3% de CC. de la Salud y 42,8% de CC. Sociales y Jurídicas y 23,2% de Arquitectura e Ingeniería.

Instrumentos y ajustes del modelo de medida

A partir de la revisión de la bibliografía sobre el tema, y en particular del modelo UTAUT (Venkatash *et al.*, 2003) se construyó un cuestionario adaptado al contexto de este trabajo, incluyendo datos de identificación y características sociodemográficas por un lado y una batería de 32 ítems o indicadores, para la medida de las variables del modelo propuesto por otro. Todos ellas medidas con escalas tipo Likert graduadas desde «muy probable» a «nada probable». Los ítems empleados como indicadores de Expectativa de Resultados (ER) se orientan a valorar la percepción que tienen los profesores sobre las ventajas o desventajas de utilizar la modalidad formativa combinada en su práctica docente habitual. Los indicadores de la escala Expectativa de Esfuerzo (EE) valoran expectativas relacionados con la flexibilidad, el control o la sencillez a la hora de entender y utilizar esta modalidad formativa (se entiende en términos de complejidad versus facilidad). Las Condiciones Facilitadoras (FC) se refieren al grado en el que se percibe la existencia de infraestructura organizacional y técnica para dar soporte a la innovación *b-learning*. La escala de Influencia Social (IS) mide la percepción de los profesores sobre si otros creen que deberían usar o no el nuevo sistema de formación. Se identificaron tres tipos de categorías: responsables de la gestión académica: (rectorado, decanato, dirección de departamento); compañeros (de centro y/o departamento, de grupo de investigación o de área de conocimiento); alumnos y otros. Por último, la intención conductual fue obtenida a partir de las respuestas dadas por los sujetos a una escala Likert de 7 puntos en la que se preguntó a los sujetos sobre intención de uso de *b-learning* en diferentes momentos temporales (semestres y próximo curso).

Dada la necesidad de adaptar el modelo UTAUT a las condiciones específicas de este estudio y en particular asumiendo que nuestro contexto cultural es distinto al utilizado para la validez de los instrumentos de medida utilizadas por los autores (Ventakesh, Morris, Davis y Davis, 2003; Ventakesh, Thong y Xu, 2012), procedimos a garantizar la fiabilidad y validez de nuestras escalas.

Para ello, se realizaron estudios iniciales de fiabilidad y análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax, aplicando el criterio Kaiser para cada constructo. Se tomaron como criterios de restricción la eliminación de aquellos indicadores con correlación ítem-total por debajo de 0,3 (Nurosia, 1993), o cuya exclusión aumentara el valor del alpha de Cronbach, debiendo superar el límite mínimo establecido de 0,7 (Nunnally, 1978). Los valores α de Cronbach para cada una de las escalas aparecen en la tabla 2. En segundo lugar se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) al objeto de asegurar una mayor fiabilidad y validez de las escalas propuestas, conforme al enfoque de ecuaciones estructurales (SEM), con estimación de parámetros utilizando el método de Máxima Verosimilitud (ML), por reunir, entre otras, las características de ser invariante al tipo de escala y normalmente distribuido si las variables observables responden a las condiciones de normalidad. Se utilizó para ello el programa estadístico AMOS, versión 16.0. Se analizó un modelo de medida en el que las diferentes variables latentes correlacionaban libremente (Gráfico 2).

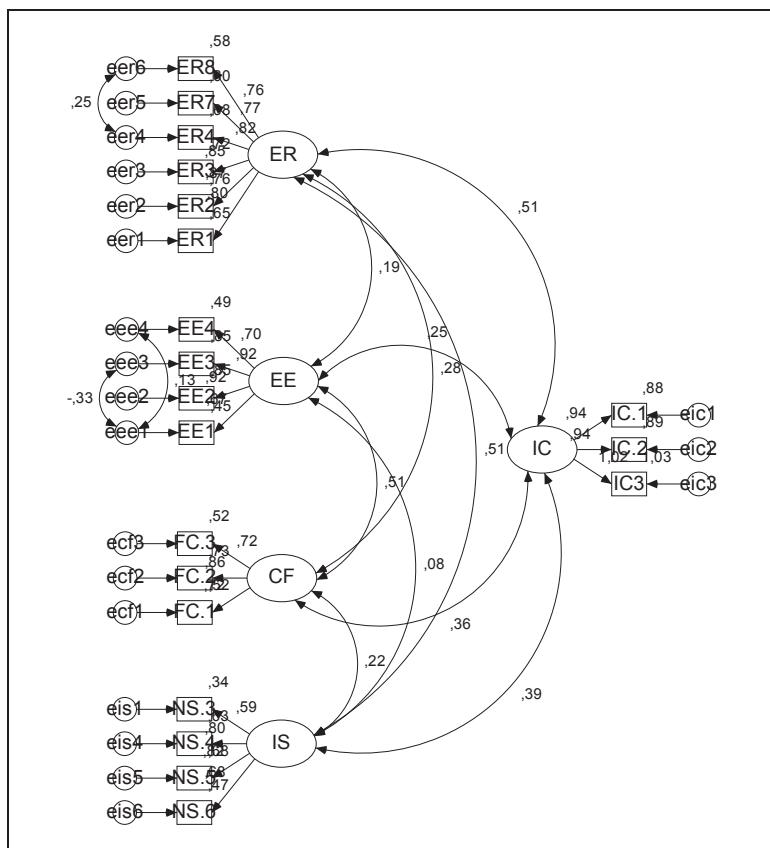


Gráfico 2. Modelo teórico UTAUT

RESULTADOS

Los resultados del AFC muestran que el modelo de medida inicial presenta 45 variables, de las cuales 25 son variables exógenas y 20 variables endógenas; aparecen 20 variables observadas o indicadores. Junto a ellas aparecen asociados los errores de medida y los cinco constructos o variables latentes. Para asegurar la validez de los posteriores contrastes se examinó la normalidad univariada y multivariada como condición necesaria para el uso del método de Maxima Verosimilitud (ML). Para ello, se aplicó como prueba el contraste de kolmogorov-Smirnov con resultados satisfactorios. Por otro lado, a partir del programa AMOS 16.0 se obtuvieron los valores absolutos de asimetría y curtosis, tomando como criterio eliminar aquellos ítems con valores superiores a 2 (West, Finch y Curan, 1995). Los resultados mostraron normalidad univariada de los datos, así como la existencia de normalidad multivariada, ya que el coeficiente de Mardia obtenido 104,56 (kurtosis multivariada de 37,18) es inferior a $p^*(p+2)= 440$ (siendo p el número de variables observadas) (Bollen, 1989; Bollen y Long, 1993).

Además de esto y como medidas de consistencia interna de los indicadores de cada factor, se calculó el índice de Fiabilidad Compuesta (FCC), tomando como criterio el valor recomendado superior a 0,7 (Lévy *et al.*, 2006), así como la cantidad total de la varianza de los indicadores tenida en cuenta por cada constructo latente (*Average Variance Extracted*, AVE), cuyo valor recomendable debe ser superior a 0,5 (Baggozi y Yi, 1998).

Para analizar la validez de contenido se consideró la revisión de la literatura sobre el tema, sintetizada en el epígrafe anterior y que conduce a definir las variables UTAUT contrastadas en el estudio. Por su parte, para analizar la validez de constructo, se valoró la validez convergente y la discriminante. Para la validez convergente se impuso como condiciones de exigencia de los ítems valores del estadístico t de student $> 2,58$, $p=0,01$, (para garantizar que todos los indicadores estuvieran relacionados significativamente con su correspondiente variable latente) y coeficientes lambda estandarizados (λ) superiores a 0,5 como condición de convergencia fuerte (Kline, 2005). Por último, para analizar la validez discriminante se obtuvo la matriz de cargas factoriales y de cargas factoriales cruzadas (coeficientes de correlación de Pearson entre los indicadores y los otros constructos) comprobando que los indicadores estuvieron más correlacionados con su propio constructo que con los otros. Por otra parte, se comprobó también que la raíz cuadrada del AVE del constructo fuera mayor que la correlación entre ese constructo y todos los demás (Chin, 1998), evidenciando además que las correlaciones entre los distintos factores que componen el modelo no fueran superiores a 0.8 (Baggozi y Yi, 1998). La tabla III muestra los coeficientes de

correlación entre los constructos, así como el valor de la raíz cuadrada de AVE (en negrita) para el estudio de la validez discriminante.

N		ER	EE	FC	IS	Ic
Expect. Resulta	445	,82	,187**	,278**	,511**	,515**
Expect. EsfuerE	445	,176**	,81	,509**	,082*	,251**
Cond Facilit	445	,274**	,468**	,77	,221**	,365**
Influencia Soc	445	,511**	,082*	,221**	,77	,390**
Intenc Conduct	r	,551**	,251**	,365**	,390**	,94

Raiz AVE_(ER)=0,82; Raiz AVE_(EE)=0,81; Raiz AVE_(IS)=0,77; Raiz AVE_(CF)=0,77; Raiz AVE_(IC)=0,94.

Tabla 1. Modelo de medida: covarianzas significativas y relación entre las variables latentes

Como puede observarse (ver Tabla 2) los índices de bondad de ajuste del modelo de medida muestran valores que están dentro de los parámetros recomendados, lo que permite asegurar el ajuste del modelo propuesto a los datos (Bollen y Long 1993). El valor χ^2/df de 2,08 o el valor del RMSEA (*Root Mean Square Error Aproximation*) indican niveles satisfactorios, ya que está por debajo del 3,0 y 0,5 respectivamente. Otros índices representativos como GFI (*Goodness of Fit Indexy*), CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Índice de Tucker*), etc., están por encima del nivel generalmente aceptado de 0,9 (Hair *et al.*, 1999).

Constructo	α Cronbach	Item	(λ) Lambda Estand. >0,50	R2 <i>Squared Multiple Correlations</i>	FCC Fiabilidad Compuesta	AVE
EXPECTATIVA DE RESULTADOS	0,92	ER1	0,80	0,64	0,92	0,67
	ER2	0,87	0,74			
	ER3	0,85	0,71			
	ER4	0,82	0,70			
	ER7	0,77	0,59			
	ER8	0,76	0,62			

Constructo	α Alpha Cronbach	Item	(λ) Lambda Estand. >0,50	R2 <i>Squared Multiple Correlations</i>	FCC Fiabilidad Compuesta	AVE
EXPECTATIVA DE ESFUERZO	8,71	EE1	0,67	0,45	0,88	0,66
		EE2	0,92	0,84		
		EE3	0,92	0,80		
		EE4	0,70	0,49		
CONDICIONES FACILITADORAS	0,80	CF1	0,72	0,52	0,81	0,59
		CF2	0,86	0,73		
		CF3	0,72	0,52		
INFLUENCIA SOCIAL	0,80	IS1	0,80	0,63	0,81	0,59
		IS2	0,82	0,67		
		IS3	0,68	0,47		
		IS4	0,59	0,34		
INTENCIÓN DE USO b-LEARNING	0,97	IC1	0,94	0,88	0,96	0,89
		IC2	0,94	0,89		
		IC3	0,95	1,034		
ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE		$\chi^2 = 659,2$, $p < 0,000$; $\chi^2 /d.f = 2,08$; CFI=0,975; TLI=0,97; NFI=0,95; IFI=0,94; PCFI=0,88; RMR=0,049; RMSEA=0,049; GFI= 0,91; RMR=0,045; GFI=0,93				

Tabla 2. Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio

Contraste de hipótesis

Considerando el propósito exploratorio del trabajo y en línea con el modelo UTAUT se utilizó el análisis de regresión múltiple para evaluar los efectos tanto de las variables predictoras como de las variables moderadoras. De este modo, la primera regresión realizada tiene como variable dependiente la Intención de Uso de *b-learning* (IC) y como variables predictoras Expectativa de Resultados (ER), Expectativa de Esfuerzo (EE), Influencia Social (IS) y Condiciones Facilitadoras (CF). Los resultados obtenidos indican que el 35% de la variabilidad de IC es explicada por tres de las variables independientes tomadas conjuntamente ($R^2=.350$, $p=0,000$). De manera

particular, es la Expectativa de Resultados ($\beta = .413$, $p < 0,001$) la que mayor efecto tiene sobre la intención de uso del sistema *b-learning*. Lo cual significa que cuanto mayor es la percepción positiva de los profesores sobre los posibles resultados a obtener con el uso de la modalidad *blended learning*, mayor es la intención de usar esta metodología formativa. En bastante menor medida, la presencia de Condiciones Facilitadoras para el uso del sistema ($\beta = .155$, $p < 0,001$), así como la Influencia Social ($\beta = .146$, $p < 0,001$) influyen también significativamente en la Intención (Tabla 3). En consecuencia, se corroboran las hipótesis H1, H3, H4, mientras que rechazamos la H2 al no obtener soporte empírico en nuestro trabajo.

Intención de uso de b-learning	Valor R^2 $R^2 = 0,350 p$
	Coeficiente β t-value
	Expectativa de Resultados .413 9,26*** $p < .001$
	Expectativa de Esfuerzo .082 1,86 $p > .05$
	Condiciones Facilitadoras .155 3,44 *** $p < .001$
	Influencia Social .146 3,34*** $p < .001$

Tabla 3. Efecto conjunto de las variables del modelo sobre «Intención de uso *b-learning*»

Para el estudio de los efectos de cada una de las factores predictores sobre la variable independiente, considerando en cada caso el efecto de las variables moderadoras, recurrimos al análisis de la covarianza mediante el Modelo lineal general/univariante, especificando e introduciendo en cada ecuación de regresión las correspondientes *interacciones*, siendo X la variable independiente, Y la variable dependiente y Z la variable moduladora o moderadora en cada caso.

Efecto de la variable moderadora «Sexo»

El análisis de regresión con inclusión de las interacciones Sex*ER, Sex*EE, Sex*FC, Sex*IS, nos ofrece un valor de R^2 significativo (valor=.358), similar al obtenido en la ecuación de regresión general. Por otro lado, se observa que existe significación estadística en las interacciones SEX*ER ($F=41,73$, $p=0,000$), SEX*FC ($F=9,13$, $p=0,000$) y SEX*IS ($F=4,95$, $p=0,008$). La estimación de los parámetros (Tabla 4) muestra los coeficientes calculados para profesores y profesoras.

A la vista de los datos podemos afirmar que la variable teórica del modelo *Expectativa de Resultados* afecta directa y positivamente en la intención de uso del sistema *b-learning* y que la intensidad de este efecto positivo se aprecia tanto en profesores como en profesoras. Por otro lado, y como hemos señalado, aceptamos la hipótesis H3 planteada afirmando que la variable teórica del modelo *Condiciones Facilitadoras* afecta directa y positivamente en la intención de uso del sistema *b-learning* y que la intensidad de ese efecto sobre intención de uso de *b-learning* es mayor en profesores ($B=.24$, $t=3,89$) que en profesoras. Por último, podemos afirmar que la variable teórica del modelo *Influencia Social* afecta directa y positivamente a la intención de uso del sistema *b-learning*, siendo la intensidad de ese efecto mayor en profesores ($B=.19$, $t=3,01$) que en profesoras. Por último, no resulta significativo el efecto moderador de la variable sexo en el caso de la Expectativa de Esfuerzo. En consecuencia aceptamos la hipótesis H5a para los factores ER, FC e IS.

Género	Parámetro	B	Error típ.	t	Sig.
Hombre	Intersección	-,031	,054	-,579	,563
	ERz	,400	,061	6,577	,000
	EEz	,019	,061	,312	,755
	FCz	,239	,061	3,896	,000
	ISz	,193	,064	3,016	,003
Mujer	Intersección	,085	,056	1,529	,128
	ERz	,418	,065	6,405	,000
	EEz	,111	,066	1,688	,093
	FCz	,095	,067	1,413	,159
	ISz	,008	,063	,122	,903

Tabla 4. Estimación de parámetros para los modelos «hombre» y «Mujer», siendo la variable dependiente: Intención de uso *b-learning*

Efecto de la variable moderadora «Edad»

En este caso se segmentó la muestra en tres intervalos (hasta 40 años, entre 41-50 y 51 y más años) a fin de evitar la dispersión de los datos y tratar de valorar de modo más preciso el efecto de la edad. En la ecuación

de regresión, en la que se estudió el efecto que la covariable ejerce sobre los diferentes niveles de la variable de agrupamiento se obtuvo un valor de $R^2=0,373$, con una significación de 0,000. Los resultados muestran valores significativos para las intersecciones EDAD*ER ($F=28,48$, $p<0,001$), EDAD*FC ($F=4,72$, $p<0,005$) y EDAD*IS ($F=3,03$, $p<0,05$). El análisis de los coeficientes calculados para cada uno de los subgrupos de edad ofrece como resultado valores significativos para las tres categorías de edad en ER. Asimismo, se observa (tabla 5) que la intensidad del efecto de las Condiciones Facilitadoras sobre la intención de uso es significativo únicamente para el grupo de profesores comprendido entre 41 y 50 años ($B=0,229$, $p=0,001$). Por último, la intensidad del efecto de la Influencia Social sobre la intención de uso es significativamente mayor en el grupo de profesores más jóvenes ($B=0,180$, $p<0,05$). En consecuencia, aceptamos la hipótesis H5b para los factores ER, FC e IS.

EDAD	Parámetro	B	Error típ.	t	Sig.
Hasta 40 años	Intersección	,111	,076	1,461	,147
	[EDAD=1,00]	0 ^a	.	.	.
	[EDAD=1,00] * ERz	,410	,090	4,549	,000
	[EDAD=1,00] * EEz	,104	,081	1,280	,204
	[EDAD=1,00] * FCz	,070	,085	,818	,416
	[EDAD=1,00] * ISz	,180	,088	2,047	,043
41 a 50 años	Intersección	,029	,054	,541	,589
	[EDAD=2,00]	0 ^a	.	.	.
	[EDAD=2,00] * ERz	,432	,062	6,924	,000
	[EDAD=2,00] * EEz	-,009	,065	-,138	,890
	[EDAD=2,00] * FCz	,229	,065	3,509	,001
	[EDAD=2,00] * ISz	,092	,060	1,530	,127
51 o más años	Intersección	-,173	,091	-1,908	,059
	[EDAD=3,00]	0 ^a	.	.	.
	[EDAD=3,00] * ERz	,408	,096	4,253	,000
	[EDAD=3,00] * EEz	,109	,091	1,193	,235
	[EDAD=3,00] * FCz	,119	,097	1,228	,222
	[EDAD=3,00] * ISz	,164	,100	1,647	,103

Tabla 5. Efecto del moderador «Edad»

Efecto de la variable moderadora «Categoría Profesional»

El análisis por categoría profesional (CATEGORÍA) muestra efectos positivos de ER sobre IC en todos los subgrupos. En este caso, los resultados muestran valores significativos para las intersecciones CATEGORÍA*ER ($F=18,92$, $p=0,000$), CATEGORÍA*FC ($F=3,59$, $p<0,01$) y CATEGORÍA*IS ($F=3,68$, $p<0,01$). El análisis de los coeficientes en los subgrupos permite observar que la intensidad del efecto de CF sobre IC es mayor en las categorías de profesores TU y CEU ($B=0,148$, $p<0,05$) y en la categoría de Ayudante doctor y Ayudante ($B=0,025$, $p<0,05$). Por último, la intensidad del efecto de IS sobre IC únicamente es significativa en el caso de los profesores TU/CEU ($B=0,20$, $p=0,001$).). A partir de estos datos aceptamos la hipótesis H5c para los factores ER, FC e IS.

CATEGORÍA	Parámetro	B	Error típ.	t	Sig.
CU	Intersección	-,148	,172	-,862	,395
	[CAT=1,00]	0 ^a	.	.	.
	[CAT=1,00] * ERz	,417	,166	2,515	,017
	[CAT=1,00] * EEz	,144	,163	,883	,384
	[CAT=1,00] * FCz	,217	,180	1,208	,236
	[CAT=1,00] * ISz	,275	,179	1,537	,134
TU/CEU	Intersección	,019	,049	,386	,700
	[CAT=2,00]	0 ^a	.	.	.
	[CAT=2,00] * ERz	,392	,057	6,830	,000
	[CAT=2,00] * EEz	,066	,063	1,039	,300
	[CAT=2,00] * FCz	,148	,059	2,523	,012
	[CAT=2,00] * ISz	,201	,060	3,367	,001

CATEGORÍA	Parámetro	B	Error típ.	t	Sig.
TEU/Cont.Dr	Intersección	,045	,112	,401	,690
	[CAT=3,00]	0 ^a	.	.	.
	[CAT=3,00] * ERz	,436	,126	3,449	,001
	[CAT=3,00] * EEz	,083	,104	,799	,427
	[CAT=3,00] * FCz	,128	,130	,988	,327
	[CAT=3,00] * ISz	-,010	,095	-,104	,917
Ayte.Dr/ Ayte y otros	Intersección	-,019	,103	-,183	,856
	[CAT=4,00]	0 ^a	.	.	.
	[CAT=4,00] * ERz	,375	,114	3,278	,002
	[CAT=4,00] * EEz	,009	,102	,091	,927
	[CAT=4,00] * FCz	,251	,110	2,282	,026
	[CAT=4,00] * ISz	,121	,118	1,025	,309

Tabla 6. Efecto del moderador «Categoría Profesional» sobre «Intención de uso *b-learning*»

Efecto del moderador «Rama de Conocimiento»

Como puede apreciarse en la tabla 7 se obtienen valores significativos únicamente para las intersecciones RAMA*ER ($F=16,903$, $p=0.000$) y RAMA*IS ($F=2,61$, $p=0,025$). Para la estimación de los parámetros segmentamos la muestra en tres subgrupos (grupo 1: Ciencias Sociales y Jurídicas y Arte y Humanidades; grupo 2: Ciencias y Arquitectura e Ingeniería; y grupo 3: Ciencias de la Salud). El análisis de los coeficientes muestra la existencia de efectos significativos de ER sobre IC en las tres categorías. La intensidad de IS sobre IC es mayor en el subgrupo 1 ($B=0,198$, $p<0,002$) y en el subgrupo 2 ($B=0,190$, $p=0,07$) que en el subgrupo 3 (valor no significativo). Aceptamos en consecuencia la hipótesis H5d para los factores ER e IS.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	175,472(a)	24	7,311	11,414	,000
Intersección	1,819	1	1,819	2,840	,093
P5RamaCono	14,329	4	3,582	5,592	,000
P5RamaCono * ERz	54,137	5	10,827	16,903	,000
P5RamaCono * EEz	1,914	5	,383	,598	,702
P5RamaCono * FCz	3,741	5	,748	1,168	,324
P5RamaCono * ISz	8,347	5	1,669	2,606	,025
Error	268,395	419	,641		
Total	443,867	444			
Total corregida	443,867	443			

a R cuadrado =,395 (R cuadrado corregida =,361). Variable dependiente: Puntuación: IC_b-learning

Tabla 7. Pruebas de los efectos inter-sujetos en «Rama de Conocimiento»

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En nuestro trabajo nos propusimos la revisión, adaptación y contraste empírico de uno de los modelos más utilizados para analizar factores de decisión comportamental individual, aplicándolo a nuestro contexto particular de la enseñanza universitaria. Los resultados han puesto de manifiesto que UTAUT es un modelo útil para explicar la intención de los profesores de utilizar la metodología combinada. Los datos han mostrado que el poder predictivo del conjunto de variables independientes sobre IC es del 35% de la varianza ($R^2=.351$, $p<0,001$). En relación con la capacidad explicativa de los diferentes modelos Venkatesh y Davis (2000) señalan que la mayoría de trabajos alcanzan valores comprendidos entre el 20% y el 70%. Además, algunos autores han puesto de manifiesto que en estudios de sistemas complejos, como el que aquí hemos analizado, la aplicación del modelo UTAUT es adecuada, pero pierde poder predictivo frente a sistemas que implican el análisis de una tarea simple. En nuestro caso, la adopción de *b-learning* en la universidad lleva consigo múltiples tareas e implica generalmente el concurso de diferentes elementos (aspectos técnicos, tipo de contenidos a desarrollar, nivel de desempeño de los estudiantes, ámbito científico particular, filosofía corporativa de cada universidad, etc.). En el fondo, se trata

de la distinción entre conducta simple y categoría de conductas señalada en la TRA (Fishbein y Ajzen, 1980). Por otro lado, se ha señalado también que en estudios de carácter exploratorio los valores de la varianza resultan relativamente bajos, por lo que consideramos nuestro resultado en línea con otros recogidos en la literatura reciente sobre el tema (Marchewka y Kostiwa, 2007; Birch. y Irvine, 2009, Wong, Timothy y Russo, 2012, etc.).

En segundo lugar, los resultados obtenidos muestran que la Expectativa de Resultados es el más fuerte predictor de la intención de uso del sistema *b-learning* en los profesores universitarios ($\beta = 0,41$). Este resultado es consistente con la teoría UTAUT. Esto significa que la mayor parte de la variabilidad de IC viene dada por la percepción positiva de los profesores sobre los resultados académicos que pueden obtener con el uso del sistema *b-learning* aplicado en sus clases. Resulta especialmente interesante analizar el efecto de las variables moderadoras a la hora de valorar diferencias entre categorías o subgrupos en cada una de las características individuales analizadas. Considerados los diferentes estratos, categorías o subgrupos contemplados en el estudio (sexo, edad, categoría profesional y rama de conocimiento) vemos que en todos ellos se presenta el efecto positivo de ER sobre IC. Por el contrario, el efecto del constructo Expectativa de Esfuerzo se muestra notablemente débil o sin efecto sobre IC, tanto en el modelo general, como analizado en los diferentes subgrupos por características individuales. Es muy probable que el tipo y perfil de la muestra (profesores universitarios en los que se supone un elevado nivel de especialización y formación, con adecuadas posibilidades de acceso y conocimiento sobre uso de tecnología aplicada a la innovación docente) explique la ausencia de efecto de este factor. En cambio, sí aparece impacto significativo en los determinantes Condiciones Facilitadoras e Influencia Social, en línea con otros estudios previos (Assi y Bassalo, 2009, Zhou, Lu y Wang, 2010; Terzis y Economide, 2011, etc.). En el primer caso, parece lógico pensar que en la medida que el profesor perciba la existencia de infraestructura adecuada para utilizar metodología combinada, mayor será la predisposición e intención de uso de la misma. La intensidad de este efecto se ha comprobado mayor en profesores varones, en el intervalo de edad de 41 a 50 años y con categoría de Titulares de Universidad o CEU y de ayudantes.

Finalmente, respecto al constructo Influencia Social, conviene precisar que no se trata de un factor de imposición o presión al uso de jefes o superiores, sino que se entiende que en el contexto de las universidades públicas existe suficiente libertad de los profesores para incorporar o no determinadas innovaciones docentes. Parece evidente que los profesores son sensibles a adoptarlas más tarde o más temprano, aunque solo sea por una cuestión de mejora de la imagen profesional, por la percepción de elementos del entorno universitario que actúan como motivadores (la presión de responsa-

bles de la gestión académica o de los propios alumnos) o por simple efecto imitación (influencia de los compañeros). En nuestro estudio, variaciones idénticas en el nivel de influencia social tenderán a tener un impacto mayor en la intención de uso para profesores varones, menores de 40 años, Titulares y CEU y pertenecientes a las ramas de CC. Sociales y Jurídicas; Arte y Humanidades y Ciencias, Arquitectura e Ingeniería.

Limitaciones y futuras investigaciones

Como principales limitaciones de nuestro trabajo señalamos que la investigación se ha realizado en un periodo concreto de tiempo; esto impide considerar la variación de las creencias individuales a lo largo de un periodo más amplio de tiempo. En consecuencia, sería deseable realizar un estudio de tipo longitudinal para apreciar con mayor claridad estos cambios, ampliando el número de sujetos a efectos de garantizar una mayor validez externa de los resultados. De igual modo que hemos señalado más arriba, otra limitación tiene que ver con el estudio de sistemas complejos. En nuestro caso, el proceso de adopción de la metodología combinada en las universidades estudiadas se encuentra en una fase incipiente. Esto hace que muchos profesores no tengan suficientemente claro qué significa realmente trabajar en un entorno en el que se dé un verdadero equilibrio entre la docencia presencial y la virtual, lo que puede producir que muchos ignoren la potencialidad real de este tipo de metodología e incluso, aunque se tenga intención de utilizarla, el momento concreto de hacerlo. En suma, resulta necesario desarrollar posteriores estudios con otras muestras de profesores universitarios en nuestro contexto para replicar y contrastar los resultados preliminares de este estudio.

NOTAS

* Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto I+D+i de Ref. EDU2010-21299, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azjen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.). *Action-control: From cognition of behavior* (pp.11-39). Heidelberg: Springer.
- Azjen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Ajzen, I. y Fishbein, M (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aldás Manzano, J., Curras Pérez, R., Ruiz Mafé, C. y Sanz Blas, S. (2010). Factores determinantes de la lealtad en el comercio electrónico B2C. Aplicación a la compra de billetes de avión. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 14(2), 113-142.
- Assi Moreno, V. y Bassalo da Silva, J.M (2009). *Aplicação do Modelo UTAUT a Processos de Adoção de Sistemas ERP: Um Estudo Longitudinal*. Faculdades Ibmec-RJ Faculdades Ibmec-RJ. Recuperado de: http://www.aedb.br/seget/artigos09/443_UTAUT%20-%20revisado.pdf.
- Baggazzi, R., y Yi. Y. (1998). On the evaluation of structural equation models. *Academy of Marketing Science*, 16(1), 79-94.
- Bhattacherjee, A. and Premkumar, G. (2004). Understanding Changes in Belief and Attitude Toward Information Technology Usage: A Theoretical Model and Longitudinal Test. *MIS Quarterly*, 28(2), 351-370.
- Birch, A. y Irvine, V. (2009). Preservice teachers' acceptance of ICT integration in the classroom: applying the UTAUT model. *Educational Media International*, 46(4), 295-315.
- Bollen K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley.
- Bollen, K.A. y Long, J.S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Castañeda, J.A., Frías, D., Muñoz, F. y Rodríguez, M.A. (2007). Extrinsic and intrinsic motivation in the use of the internet as a tourist information source. *International Journal of Internet Marketing and Advertising*, 4(1), 37-52.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. En: G. A. Marcoulides (Ed.) *Modern methods for business research* (pp. 195-336). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Compeau, D., Higgins, C., y Huff, S. (1999). Social Cognitive Theory and Individual Reactions to computing Technology: A longitudinal Study. *MIS Quarterly*, 23(2), 145-158.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly* 1 (3), 319-340.
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P. y Warshaw, P.R. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 1111-1132.
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P. y Warshaw, P.R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science* 35, 982-100.

- Davis, S. y Wiedenbeck, S. (2001). The mediating effects of intrinsic motivation, ease of use and usefulness perceptions on performance in first-time and subsequent computer users. *Interacting with Computers*, 13, 549-580.
- Featherman, M. y Pavlou, P. (2003). Predicting e-services adoption: a perceived risk facets perspective. *International Journal of Human-Computer Studies*. Zhang and Dillon Special Issue on HCI and MIS, 59(4), 451-474.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Gefen, D., Karahanna, E. y Straub, D. (2003). Inexperience and Experience with online stores: The Importance of TAM and Trust. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 50(3), 307-321.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*, 5.^a ed. Madrid: Prentice Hall.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*, 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Lévy Mangin, J. y Varela Mallou, J. (ed.) (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. Madrid: Netbiblo.
- Marchewka, T. J. y Kurt Kostiwa, K. (2007). An Application of the UTAUT Model for Understanding Student Perceptions Using Course Management Software. *Communications of the IIMA*, 7(2), 93-104.
- Moon, J.W. y Kim, Y.G. (2001). Extending de TAM for a world-wide-web context. *Information y Management*, 38(4), 217-230.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nurosis, M. (1993). *SPSS. Statistical Data Analysis*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Olivier, R.L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17, 460-469.
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed). New York: Free Press.
- Sánchez, M J. y Roldán, J.L. (2005). Web acceptance and usage model: a comparison between goal-directed and experiencial web users. *Internet Research*, 15, 21-48.
- Taylor, S. and Todd, P. (1995). Understanding information technology usage: a test of competing models. *Information Systems Research*, 6(2), 144-176.
- Teo, T. (2012). Examining the intention to use technology among pre-service teachers: an integration of the Technology Acceptance Model and Theory of Planned Behavior. *Interactive Learning Environments*, 20 (1), 3-18.
- Terzis, V. y Economide, A.A. (2011). The acceptance and use of computer based assesment. *Computer y Education*, 56 (4), 1032-1044.
- Thompson, R. L., Higgins, C. A., Howell, J.M. (1991). Personal Computing: Toward a Conceptual Model of Utilization. *MIS Quarterly*, 15, 124-143.
- Venkatesh, V. y Davis, F.D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B. y Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Venkatesh, V. y Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a

- Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. y Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology. Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178.
- West, G.S., Finch, F.J. y P. J. Curan, J.P. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: problems and remedies. En R. H. Hoyle (Ed) *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). CA: Sage, Thousand Oaks, Vol. 9.
- Wong, K.T., Timothy, T. y Russo, S. (2012). Interactive Whiteboard Acceptance: Applicability of the UTAUT Model to Student Teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(1), 1-10.
- Zhou, T., Lu, Y. y Wang, B. (2010). Integrating TTF and UTAUT to explain mobile banking user adoption. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 760-767.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Antonio Víctor Martín-García, Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Sus líneas de especialización docente y de investigación tienen que ver con la Pedagogía social, Educación de Personas Adultas, Gerontología Educativa y las TICs aplicadas a la educación. Es miembro del Grupo de Investigación de Excelencia de la Junta de Castilla y León «Procesos, espacios y prácticas educativas» y Director del Máster Universitario «Estudios Avanzados de Educación en la Sociedad Global».

Ángel García del Dujo, Doctor Honoris Causa por la UNMSM (Perú), es Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Salamanca y Director del Grupo de Investigación de Excelencia de la Junta de Castilla y León «Procesos, espacios y prácticas educativas». Sus principales líneas de investigación son: análisis de los procesos educativos, procesos de formación en espacios virtuales, valores y límites de la educación y nuevas y viejas epistemologías en educación.

José Manuel Muñoz, Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Autor y co-autor de algunos libros y artículos en Revistas científicas en los campos de la teoría de la educación. Sus líneas de interés se centran en la Pedagogía del tiempo y del espacio, la educación ambiental, la antropología de la educación y la formación en espacios virtuales. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Salamanca y Grupo de Investigación de Excelencia de la Junta de Castilla y León «Procesos, espacios y prácticas educativas».

Dirección postal y electrónica de los autores: Departamento
de Teoría e Historia
de la Educación.
Facultad de Educación.
Paseo Canalejas, 169.
37008 Salamanca
E-mail: avmg@usal.es

Fecha Recepción del Artículo: 20. Octubre. 2013

Fecha Aceptación del Artículo: 30. Octubre. 2013

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

(THE NON-MONETARY COSTS OF EARLY SCHOOL LEAVING: ESTIMATION IN TERMS OF YEARS OF GOOD HEALTH)

Marcos Fernández-Gutiérrez
Universidad de Cantabria

Jorge Calero Martínez
Universidad de Barcelona e IEB

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11490

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Fernández Gutiérrez, M. y Calero Martínez, J. (2014). Los costes no monetarios del abandono educativo prematuro: Una estimación en términos de años de buena salud. *Educación XXI*, 17 (2), 241-263. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11490

Fernández Gutiérrez, M. y Calero Martínez, J. (2014). The non-monetary costs of early school leaving: Estimation in terms of years of good health. *Educación XXI*, 17 (2), 241-263. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11490

RESUMEN

El Abandono Educativo Prematuro (AEP) se ha situado en los últimos años, en España, en cifras cercanas al 30%, muy alejadas del objetivo del 10% estipulado por la UE. El AEP da lugar a importantes costes monetarios y no monetarios, de los cuales son de particular importancia los costes en términos de salud, observados tanto en hábitos y comportamientos con repercusiones sobre la misma (*inputs*) como en los propios resultados en salud (*outputs*). Las elevadas cifras de AEP han despertado la preocupación de la sociedad y de las políticas educativas; sin embargo, la evaluación de los costes del AEP y, en particular, aquellos de tipo no monetario (tales como los relativos a la salud), no ha sido apenas abordada hasta la fecha. El objetivo de este trabajo es, precisamente, evaluar y cuantificar los costes no monetarios del AEP en términos de la salud futura de la población española. Para ello, se plantea un análisis microeconómico, que permite aislar el efecto de la educación sobre el estado de salud percibido, a partir de la información de la Encuesta Nacional de Salud; posteriormente, estos resultados se trasladan al conjunto de la población española, con un horizonte temporal de veinte años. Los resultados obtenidos reflejan los notables costes del AEP sobre la salud: las

personas que han experimentado AEP muestran resultados en salud destacadamente peores, fruto de lo cual tienen una esperanza de vida con buena salud sensiblemente inferior. En consecuencia, resulta necesario incorporar la consideración de estos costes no monetarios del AEP en términos de salud a la toma de decisiones educativas por parte tanto de la ciudadanía como de los poderes públicos, con el fin valorar adecuadamente el problema y los beneficios de las políticas educativas destinadas a afrontarlo.

PALABRAS CLAVE

Economía de la educación, Política de la educación, Abandono de estudios, Oportunidades educativas, Salud.

ABSTRACT

Early School Leaving (ESL) has reached rates of around 30% in Spain, far from the EU target of reducing it to 10% in 2020. ESL generates significant monetary and non-monetary costs. Among the latter, those in terms of health are of particular importance, observed both in habits and behavior with impact on health (inputs) and in health results (outputs). The high rates of ESL have led to wide concerns among society and the education policy-makers. However, the evaluation of the costs of ESL and, in particular, non-monetary costs (such as those related to health), has not yet been addressed in sufficient depth. This paper aims to evaluate and quantify the non-monetary costs of ESL in terms of the future health outcomes of Spanish population. To this end, a microeconometric analysis is performed, which isolates the effect of education on self-perceived health status, from the information available in the Spanish National Health Survey (*Encuesta Nacional de Salud*). The results are then extrapolated to the whole Spanish population, with a time horizon of twenty years. The results obtained reflect the remarkable costs of ESL in terms of health: having experienced ESL is strongly related to worse health outcomes and due to this, to a lower life expectancy in good health. Consequently, need arises to incorporate consideration of these non-monetary costs of ESL in terms of health both by the citizens and by the policy makers, thereby permitting an adequate assessment of the problem and the benefits of education policies designed to tackle it.

KEYWORD

Economics Education, Educational policy, Dropouts, Educational opportunities, Health.

INTRODUCCIÓN

El Abandono Educativo Prematuro (AEP en adelante), definido como el porcentaje de personas de entre 18 y 24 años que tienen como estudios más elevados Educación Secundaria Básica y que no se encuentran escolarizados (Council of the European Union, 2009) alcanzó, en España, el 31,9% en 2008 (EC, 2009; Instituto de Evaluación, 2010). En los últimos años, en gran medida como consecuencia de la reducción de los puestos de trabajo disponibles para la población de esta franja de edad derivada de la crisis económica, el AEP ha disminuido ligeramente en nuestro país, situándose en el 26,5% en 2011; no obstante, la tasa de AEP en España continúa siendo la segunda mayor de la UE-27 y prácticamente duplica el promedio europeo (13,5%) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012). El AEP genera importantes costes, tanto para el individuo que lo experimenta como para el conjunto de la sociedad (EC, 2011; Oreopoulos, 2007; Psacharopoulos, 2007). De los costes individuales, los que se perciben de un modo más inmediato son los de tipo monetario, ligados a la mayor probabilidad de desempleo entre los individuos con AEP y, en caso de estar empleados, a sus menores ingresos esperados. Pero existen, además, una serie de costes no monetarios, a partir de la incidencia del AEP sobre el desarrollo formativo y personal y, de esta forma, sobre un amplio abanico de posteriores comportamientos y hábitos individuales, con efectos sobre la salud, la satisfacción personal, las decisiones en el ámbito personal y familiar (como el nivel educativo que alcanzan los hijos) y el grado de inclusión social. Los costes sociales del AEP, por su parte, se encuentran ligados a la existencia de externalidades negativas derivadas de un menor nivel educativo de la población: menores niveles de productividad, desarrollo tecnológico y riqueza; peor salud de la población; menor equidad y cohesión social; y, asimismo, mayores necesidades de gasto público para afrontar problemas sociales en materia de protección por desempleo, servicios sociales, sanidad, dependencia, seguridad y justicia. Además, las decisiones educativas se enfrentan a problemas de información imperfecta: como ha destacado Oreopoulos (2007), los individuos no conocen con certeza los costes y beneficios futuros asociados al AEP. Ello afecta, en particular, a los costes no monetarios, cuya detección es generalmente más difícil y se demora en mayor medida.

Las externalidades y los problemas de información imperfecta constituyen fallos de mercado que justifican la intervención de las políticas públicas en materia educativa, con el fin de alcanzar niveles educativos socialmente óptimos. Concretamente, la UE, en el marco de la Estrategia de Lisboa, considera la reducción del AEP por debajo del 10% en 2020 como uno de los objetivos fundamentales para incrementar la competitividad y el dinamismo de la economía, en paralelo a la promoción del desarrollo personal y la cohesión social (Council of the European Union, 2009; EC, 2011).

En España, las cifras de AEP casi triplican dicho objetivo y se han consolidado como un grave problema educativo, económico y social (EC, 2009), fruto de lo cual su reducción se ha configurado, bajo el impulso del Ministerio de Educación, como una prioridad fundamental de las políticas educativas. Sin embargo, la evaluación de los costes del AEP no ha sido aún suficientemente abordada pese a que, como destaca Psacharopoulos (2007), su conocimiento y estimación (inclusive de aquellos costes de tipo no monetario) resulta fundamental para el desarrollo de las políticas educativas destinadas a su reducción.

El contexto descrito constituye la motivación del objetivo principal de este trabajo: evaluar y cuantificar los costes no monetarios del AEP, en España, en términos de la salud futura de la población, con un horizonte temporal de veinte años. La elección de este ámbito se debe a la relevancia particular de las relaciones entre educación y salud que, como han señalado Groot y Maasen van den Brink (2007) y Grossman (2006), constituyen las dos principales inversiones de los individuos en capital humano. Con ello, pretende contribuirse a incorporar la consideración de los costes no monetarios del AEP a la toma de decisiones educativas y a la implementación de políticas públicas al respecto. El trabajo se estructura de la siguiente manera: tras esta introducción, la siguiente sección define y describe los efectos no monetarios de la educación, focalizando en los aspectos relativos a la salud; a continuación, se detallan los datos y la metodología utilizados en la estimación; tras ello, la siguiente sección recoge los resultados obtenidos y su discusión; finalmente, la última sección incorpora las conclusiones finales derivadas de dichos resultados y sus implicaciones en términos de políticas educativas.

MARCO TEÓRICO

Los efectos no monetarios de la educación son todas aquellas consecuencias de la adquisición de un determinado nivel educativo no asociadas directamente a la obtención de un beneficio monetario, sino a otros aspectos no monetarios, ligados al desarrollo formativo y personal. De ellos, aquellos que repercuten positivamente sobre el individuo que adquiere el nivel educativo y/o sobre la sociedad que le ofrece dicha posibilidad constituyen los beneficios no monetarios de la educación. Dichos beneficios dejan de obtenerse cuando el individuo no adquiere el nivel educativo en cuestión; ello constituye, en consecuencia, los costes no monetarios del AEP. La literatura se ha centrado en el análisis y evaluación de los efectos monetarios de la educación; sin embargo, los efectos no monetarios, analizados en menor medida fundamentalmente debido a su heterogeneidad y a la mayor complejidad de su detección y valoración, revisten también una enorme im-

portancia y han de considerarse para desarrollar una evaluación completa de las repercusiones de la educación sobre el bienestar individual y social, como han destacado autores como Albert y Davia (2004), Grossman (2006) y Haveman y Wolfe (1984). De entre los efectos no monetarios de la educación, la literatura ha destacado la relevancia de los relativos a la salud, en un contexto en el que esta depende crecientemente de los estilos de vida, constituidos por un entramado de comportamientos sobre los cuales la educación tiene gran capacidad para influir. Ilustrativamente, de acuerdo con el reciente estudio de Galea *et al* (2011), en Estados Unidos se producen 245.000 muertes anuales atribuibles a un bajo nivel educativo, el cual, de esta forma, resultaría el factor social con mayores repercusiones en términos de salud.

Desde la economía neoclásica, los efectos no monetarios de la educación sobre la salud se han explicado a partir del incremento en la eficiencia en la producción del *output* «buena salud» (eficiencia productiva) y en la utilización de los *inputs* que inciden sobre la salud (eficiencia asignativa) (Grossman, 2006). Como explicación alternativa, la escuela institucionalista se ha centrado en la incidencia de la educación en la configuración del entorno institucional de los individuos (tales como las relaciones y las circunstancias personales, familiares, laborales y sociales) y, de esta manera, en la formación de preferencias individuales, de las cuales se derivan los hábitos de consumo y estilos de vida (Escaridibul y Calero, 2006; Feinstein *et al*, 2006).

Con independencia de este debate, son numerosas las investigaciones que han reflejado la existencia de efectos no monetarios de la educación sobre la salud, como se recoge en las extensas recopilaciones de la literatura desarrolladas por Feinstein *et al* (2006) y Grossman (2006). Estos efectos se reflejarían tanto en los hábitos y comportamientos con repercusiones sobre la salud (*inputs*) como, fruto de ellos, en los propios resultados en salud (*outputs*). En lo que respecta a los *inputs*, se ha detectado una incidencia beneficiosa de la educación fundamentalmente en cuatro ámbitos: el uso del sistema sanitario, el consumo de productos perjudiciales, la realización de hábitos beneficiosos y determinadas decisiones residenciales y ocupacionales con repercusiones sobre la salud. En lo relativo al uso del sistema sanitario, las investigaciones realizadas han encontrado cómo el mayor nivel educativo se relaciona con incrementos en el uso de los cuidados preventivos, la atención al tratamiento de problemas crónicos y el recurso a cuidados especializados (Feinstein *et al* 2006), así como con un menor consumo inapropiado de servicios médicos y productos farmacéuticos (Haveman y Wolfe, 1984). En lo que respecta al consumo de productos perjudiciales para la salud, se ha contrastado cómo el nivel educativo se encuentra inversamente relacionado con la probabilidad de fumar y con la cantidad de cigarrillos fumados diariamente (Bratti y Miranda, 2009). En un análisis

aplicado al caso de España, Escardíbul y Calero (2006) encontraron que la educación reduce la probabilidad de fumar entre los hombres, aunque no entre las mujeres. Por el contrario, dichos autores no encontraron una relación del nivel educativo con el consumo de alcohol, si bien sí con la probabilidad de realizar un consumo abusivo, en sintonía con los resultados de las investigaciones realizadas en otros países (Grossman y Kaestner, 1997). En cuanto al tercero de los *inputs* previamente referidos, el nivel educativo se ha demostrado estadísticamente relacionado con la práctica de actividad física, como realizar actividades deportivas con una frecuencia semanal o desplazarse caminando habitualmente, si bien con resultados diferenciados en función del sexo y la edad; también en relación a la alimentación, pese a que existen resultados heterogéneos en función del tipo de nutrientes, se ha contrastado la existencia de una relación positiva entre el nivel educativo y la probabilidad de seguir una dieta equilibrada, en términos de la ingesta de alimentos como las frutas y las verduras y de nutrientes como las vitaminas y la fibra (Feinstein *et al*, 2006). Finalmente, respecto al cuarto de los grupos de *inputs* mencionados, la educación incide significativamente, por un lado, en la elección del lugar donde vivir (Vila, 2003), lo que repercute en la salud a través de aspectos como las condiciones generales de habitabilidad, las relaciones con el vecindario y la contaminación del aire; asimismo, en lo que respecta a la ocupación, el nivel educativo se relaciona significativamente con mejores condiciones ambientales y de salud laboral y con una mayor satisfacción con el horario y la distancia y comunicación con el trabajo (García-Mora, 2004), todo ello con potenciales consecuencias sobre la salud.

La educación, debido a su incidencia sobre este conjunto de *inputs*, tiene también un efecto destacado sobre los resultados o condiciones futuras de salud (*outputs*). A este respecto, Feinstein *et al* (2006) han destacado la relación existente entre el nivel educativo y la probabilidad de próxima mortalidad, así como la probabilidad de tener una hospitalización. Ilustrativamente, diferenciando en función de las principales causas de mortalidad, Borrell *et al* (1999) observaron una asociación inversa, para los hombres, entre el nivel educativo y la probabilidad de fallecer por cáncer de pulmón entre los 45 y los 64 años y por otras enfermedades del sistema respiratorio a partir de dicha edad y, para las mujeres, por enfermedades cerebrovasculares entre los 45 y los 64 años y cardiovasculares a partir de los 65. Más allá de la mortalidad, un mayor nivel educativo tiene repercusiones positivas sobre los resultados en salud relativos a la calidad de vida, tales como la probabilidad de tener limitaciones físicas futuras para realizar actividades habituales (dependencia) y de padecer obesidad (Feinstein *et al*, 2006). El nivel educativo incide, asimismo, a partir de su efecto sobre los hábitos y comportamientos previamente descritos, no solo sobre la salud propia, sino también sobre la de la familia y el entorno cercano (fundamentalmente, la de los hijos) (Haveman y Wolfe, 1984; Vila, 2003).

Para el análisis de las repercusiones de la educación sobre los resultados en salud, se encuentra ampliamente extendido el uso del estado de salud percibido, dado que este indicador ha demostrado una aproximación adecuada y consistente del estado de salud real (Feinstein *et al*, 2006), el cual no es observable directamente (Groot y Maasen van den Brink, 2007). Feinstein *et al* (2006), Grossman (2006) y Grossman y Kaestner (1997) describen en detalle la literatura que ha encontrado una relación positiva entre el nivel educativo y el estado de salud percibido, lo cual, de acuerdo con Contoyannis y Jones (2004), vendría determinado en gran medida por los hábitos y comportamientos individuales. Ilustrativamente, Oreopoulos (2007) obtuvo, en una investigación focalizada específicamente en el AEP que, en el Reino Unido, un año adicional de permanencia en el sistema educativo reducía en un 3,2% la probabilidad de declarar tener un mal estado de salud e incrementaba en torno a un 6% la probabilidad de declarar tener un buen estado de salud. En el ámbito de España, Urbanos (2000), con datos de la Encuesta Nacional de Salud, encontró también una relación positiva entre el nivel educativo y el estado de salud percibido.

La tabla 1 resume, a modo de síntesis, el conjunto de efectos no monetarios del nivel educativo sobre la salud descritos en esta sección. Asimismo, como indicador ilustrativo de todo ello, Groot y Maasen van den Brink (2007), en un análisis aplicado al caso de Holanda, han cuantificado los beneficios sobre la salud de un año adicional de educación, obteniendo que, en términos monetarios, dichos beneficios representarían una cantidad situada en un intervalo de 600-1.380 euros anuales para los hombres y 300-690 euros anuales para las mujeres. De acuerdo con esta estimación, los beneficios no monetarios de la educación sobre la salud futura superarían por sí solos a los costes de permanecer dicho año adicional en el sistema educativo y representarían entre el 15 y el 60% respecto al valor de los beneficios de tipo monetario.

Ámbito	Efecto	Fuente
Uso del sistema sanitario	Mayor uso de los cuidados preventivos	Feinstein <i>et al</i> (2006)
	Mayor atención al tratamiento de problemas crónicos	
	Mayor recurso a cuidados especializados	
	Menor consumo inapropiado de servicios médicos y productos farmacéuticos	Haveman y Wolfe (1984)

Ámbito	Efecto	Fuente
Consumo de productos perjudiciales para la salud	Menor probabilidad de fumar y menos cigarrillos fumados diariamente	Bratti y Miranda (2009); Escardíbul y Calero (2006)
	Menor consumo abusivo de alcohol	Escaridíbul y Calero (2006); Grossman y Kaestner (1997)
Realización de hábitos beneficiosos para la salud	Mayor práctica habitual de actividad física	Feinstein <i>et al</i> (2006)
	Mayor probabilidad de seguir una dieta adecuada (frutas, verduras, vitaminas, fibra, etc)	
Decisiones residenciales y ocupacionales con repercusiones sobre la salud	Elección del lugar de residencia y las condiciones de habitabilidad, relaciones con el vecindario y contaminación del aire	Vila (2003)
	Mejores condiciones ambientales y de salud en el trabajo	García-Mora (2004)
	Mayor satisfacción con el horario y la distancia y comunicación con el trabajo	
Resultados objetivos en salud	Menor probabilidad de próxima mortalidad	Feinstein <i>et al</i> (2006)
	Menor probabilidad de hospitalización	
	Menor probabilidad de mortalidad por determinadas enfermedades	Borrell <i>et al</i> (1999)
	Menor probabilidad de padecer limitaciones físicas para realizar actividades habituales	Feinstein <i>et al</i> (2006)
	Menor probabilidad de padecer obesidad	
	Mejor salud de la familia y el entorno cercano	Haveman y Wolfe (1984); Vila (2003)
Resultados subjetivos en salud	Mejor estado de salud percibido	Grossman y Kaestner (1997); Urbanos (2000); Contoyannis y Jones (2004); Feinstein <i>et al</i> (2006); Grossman (2006); Oreopoulos (2007)

Tabla 1. Resumen de los principales efectos no monetarios de un mayor nivel educativo sobre la salud

METODOLOGÍA

Para abordar el objetivo del estudio, con un horizonte de veinte años vista, se plantea que la actual cohorte poblacional en fase de tomar sus decisiones educativas (bajo el supuesto simplificador de que estas se toman entre los 16 y 22 años de edad), así como aquellas que lo harán en los próximos veinte años, dejan de experimentar AEP y toman una decisión educativa alternativa. De esta manera, se simulan los efectos de una hipotética política educativa que implicará la eliminación completa del AEP en el periodo 2008-2027, frente a la situación prevista bajo el mantenimiento de los parámetros actuales. Dado que no es posible conocer el comportamiento futuro de los individuos, se parte del supuesto de que reproducirán, dadas sus decisiones educativas, los comportamientos observados actualmente para las mismas franjas de edad. El cálculo se lleva a cabo en dos fases: en primer lugar se estiman, a nivel individual, los efectos de las decisiones educativas sobre la salud; a continuación, dichas estimaciones se extrapolan al conjunto de la población objetivo, a partir de un hipotético cambio en sus decisiones educativas que implique la desaparición total del AEP.

En la primera fase, la estimación se lleva a cabo de manera diferenciada para las siguientes franjas de edad: 16-22 años, en la cual el grueso de los individuos toman sus decisiones educativas y la mayor parte de aquellos que cursan estudios adicionales a la educación obligatoria continúa en el sistema educativo, como se desprende de INE (2007); 23-35 años, franja que finaliza cuando han transcurrido veinte años desde el comienzo de la toma de las decisiones educativas analizadas; 36-42 años, que abarca hasta el momento en que han transcurrido veinte años desde el final del primer intervalo; 43-65 años, franja que finaliza con la edad legal de jubilación; y, finalmente, de 66 años en adelante. La fuente utilizada es la Encuesta Nacional de Salud (en adelante, ENS) (MSPS, 2006), a partir de la cual se obtiene una muestra útil de 26.205 individuos de los que se dispone de información completa para las estimaciones planteadas. El amplio tamaño muestral de esta encuesta y el diseño de la muestra, cuyas características se detallan en el documento metodológico específico del que dispone la ENS (MSPS, 2006) permiten ofrecer una elevada representatividad; incluso, como se describe posteriormente, resulta factible plantear estimaciones separadas para las submuestras correspondientes a distintas franjas de edad. Además, la ENS incorpora factores de elevación poblacional, cuya utilización permite obtener resultados representativos no ya de la propia muestra, sino del conjunto de la población española.

Respecto al principal elemento de interés del análisis (las decisiones educativas), la ENS ofrece información sobre el nivel educativo completado, desagregado en nueve categorías y, además, permite identificar si el

individuo, en el momento considerado, es estudiante o no. Mediante todo ello, se construye la variable que recoge sus decisiones educativas, detallada en la tabla 2. Como se observa, de acuerdo con la definición de AEP, quedan englobados en dicha situación aquellos cuyo máximo nivel de estudios sea inferior a la primera etapa de Educación Secundaria y aquellos que, habiendo completado dicho nivel, no se encuentren estudiando. Los restantes individuos se diferencian en dos grupos: aquellos que han cursado o cursan un nivel educativo adicional (opción que se denomina Decisión 1), bien Formación Profesional de Grado Medio o bien la segunda etapa de Educación Secundaria; y aquellos que han continuado más allá de dicho nivel adicional (opción denominada Decisión 2), estudiando Educación Superior (Formación Profesional de Grado Superior o Estudios Universitarios).

La tabla 3 muestra la distribución de la población española en función de dichas decisiones educativas, por franja de edad. Como se observa, el AEP es creciente con la edad y resulta particularmente elevado en las franjas de 43 a 65 años y de más de 65 años. Sin embargo, las diferencias entre las franjas de mayor y menor edad en las decisiones educativas y la incidencia del AEP han de valorarse teniendo en cuenta que las decisiones educativas se derivan en gran medida del contexto sociocultural en el que se toman y este ha experimentado cambios muy significativos a lo largo del tiempo. Esta puntuализación, no obstante, no afecta al núcleo de los resultados obtenidos en este artículo dado que, debido al horizonte de veinte años planteado en el análisis, los cambios extrapolados a la población objetivo en la segunda fase de la estimación se derivan de los resultados correspondientes a las tres franjas de menor edad (hasta 42 años), donde las decisiones educativas sí son en gran medida comparables.

Nivel educativo alcanzado	¿Es estudiante?	Decisión educativa
Analfabeto	—	AEP
Sin Estudios Completos	—	
Estudios Primarios	—	
Ed. Secundaria, primera etapa	No	DECISIÓN 1
	Sí	
FP Grado Medio	No	DECISIÓN 2
	Sí	

Nivel educativo alcanzado	¿Es estudiante?	Decisión educativa
Ed. Secundaria, segunda etapa	No	DECISIÓN 1
	Sí	
FP Grado Superior	—	DECISIÓN 2
E. Universitaria, primer ciclo	—	
E. Universitaria, Segundo ciclo	—	

Tabla 2. Diferenciación de los individuos en función de sus decisiones educativas

	De 16 a 22	De 23 a 35	De 36 a 42	De 43 a 65	Más de 65	TOTAL
AEP	29,58	34,90	42,76	60,62	88,06	53,72
Decisión 1	32,87	26,27	25,85	17,85	4,85	20,12
Decisión 2	37,54	38,83	31,39	21,53	7,09	26,16

Tabla 3. Distribución porcentual de la muestra utilizada por niveles educativos y franja de edad

Fuente: elaboración propia a partir de MSPS (2006)

En las estimaciones, se incluyen una serie de variables de control disponibles en la ENS, que permiten separar del efecto correspondiente a las decisiones educativas el ligado a los siguientes factores: el sexo, mediante la variable «*Mujer*»; la nacionalidad, a partir de las variables «*ExtranjUE*» y «*ExtranjNoUE*», que permiten diferenciar, respectivamente, a los extranjeros de otro país de la UE y de fuera de la misma; el carácter urbano o rural del lugar de residencia, mediante la variable «*Urbano*», que hace referencia a los municipios de más de 50.000 habitantes; los ingresos del hogar, a partir de seis intervalos y las variables «*Ing601a900*», «*Ing901a1200*», «*Ing1201a1800*», «*Ing1801a3600*» y «*IngMas3600*», frente a los ingresos inferiores a 601 euros anuales (categoría de referencia); y el número de miembros del hogar (variables «*UnaPersona*», «*TresPersonas*», «*CuatroPers*» y «*MasCuatroPers*», frente a dos personas como categoría de referencia). Asimismo, las estimaciones incorporan los factores de ponderación poblacional incluidos en la ENS, ofreciendo así resultados representativos a nivel de la población española.

La variable dependiente analizada es la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado, así entendido cuando el encuestado percibe su

estado de salud como «bueno» o «muy bueno»; mientras, la mala salud se infiere a partir del estado de salud percibido como «regular», «malo» o «muy malo», como propone el Ministerio de Sanidad (MSPS, 2009). De acuerdo con la ENS, el 66,6% de la población española cuenta con un buen estado de salud declarado, cifra que decrece sensiblemente con la edad: 89,1% para la franja de 16-22 años; 81,3% para la de 23-35 años; 75,1% para la de 36-42 años; 60,8% para la de 43-65 años y 39% para la de más de 65 años.

Con todo ello se llevan a cabo, para cada franja de edad, las siguientes estimaciones *probit*, bajo el supuesto de que la variable dependiente sigue, en cada una de ellas, una distribución normal estándar □:

$$\Pr(y_i) = \Phi(d_i, x_i)$$

Donde:

y_i = probabilidad de tener un buen estado de salud declarado.

d_i = decisión educativa del individuo i . Se estima el efecto marginal asociado a las variables «Decisión1» y «Decisión2», que indica la variación porcentual esperada en la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado como consecuencia de cada una de dichas decisiones educativas, en relación a la situación de AEP, para cada franja de edad y una vez corregidos los efectos de las variables de control.

x_i = vector de variables de control.

Estas estimaciones permiten contrastar, para cada franja de edad, si las decisiones educativas consideradas incrementan, frente al AEP, la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado y, en su caso, cuantificar los efectos existentes. Esta cuantificación parte del supuesto de *caeteris paribus*; esto es, se estima el efecto de las decisiones educativas sobre el estado de salud declarado bajo el supuesto de que todas las demás variables permanecen constantes. A partir de la cuantificación de dichos efectos, para completar esta primera fase de la estimación, se calcula el efecto esperado de cada una de las decisiones educativas alternativas al AEP en términos de esperanza de vida con buena salud, definida como el número medio de años que espera vivir con buena salud una persona a una edad determinada (MSPS, 2009). El cálculo se realiza a partir de los efectos marginales previamente estimados de las decisiones educativas sobre la probabilidad de que un individuo tenga un buen estado de salud declarado en cada edad a lo largo de su vida. Trasladando dichos efectos marginales estimados a las cifras actuales de esperanza de vida con buena salud de la población española (MSPS, 2009) y a partir de la descrita definición de esperanza de vida con buena salud, se obtiene el incremento asociado a la Decisión 1 y a la

Decisión 2, respecto a la situación de AEP, en el número de años que, para cada edad a lo largo de su vida, un individuo esperará vivir declarando tener buena salud.

Tras ello, en la segunda fase del análisis empírico, se estiman los costes totales del AEP en términos de salud para el conjunto de la población objetivo. Para ello, en primer lugar, se calcula la distribución de la población de entre 18 y 24 años en función de sus decisiones educativas, en la situación actual y en una hipotética situación simulada. En esta última, bajo la premisa de desaparición absoluta del AEP, podrían ocurrir dos alternativas extremas. De acuerdo con el escenario más optimista, cabría considerar que los individuos en situación de AEP no cuentan con ningún elemento diferenciador que incida sobre sus decisiones educativas; en ese caso, una vez desapareciese la situación de AEP, estos individuos se repartirían entre las Decisiones 1 y 2 en una proporción idéntica a la de aquellos que no experimentan AEP. De acuerdo con el escenario más pesimista, cabría considerar un determinismo absoluto, en el cual los individuos en situación de AEP contarían con una serie de características particulares por las cuales no podrían alcanzar la decisión educativa más avanzada (Decisión 2); en este escenario, todos los individuos que dejaran la situación de AEP pasarían a tomar la Decisión 1, pero ninguno la Decisión 2. En el presente análisis, se considera un escenario intermedio entre ambos, que tiene en cuenta una serie de características particulares de los individuos en situación de AEP (tales como el lugar de residencia y el menor nivel educativo medio de sus progenitores) que condicionarán también sus decisiones educativas una vez abandonen dicha situación pero, simultáneamente, evita el determinismo absoluto por el cual ninguno de ellos alcanzaría la decisión 2. De esta forma y a partir de un análisis de las variables que inciden en las decisiones educativas, el escenario intermedio seleccionado considera que los individuos con AEP, una vez abandonen dicha situación, pasarán a tomar la Decisión 2 con una probabilidad igual a dos tercios de la de aquellos que no experimentan AEP y la Decisión 1 en otro caso. Bajo este supuesto, se estima la magnitud de la población de entre 18 y 24 años que, fruto de los cambios simulados, pasaría de una situación de AEP a la Decisión 1 o la Decisión 2. Esta segunda fase de la estimación se lleva a cabo a partir de la muestra de individuos de la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) de 2007 (INE, 2007), cuya utilización viene motivada por su amplitud y representatividad (la muestra incluye 61.676 individuos), así como por ofrecer la información apropiada, en formato de microdatos, para analizar las decisiones educativas planteadas y realizar de una manera precisa el cálculo descrito.

Para el cálculo de los efectos con un horizonte de veinte años vista, las decisiones educativas y los cambios simulados para la población de entre 18 y 24 años en 2007 se extrapolan al conjunto de cohortes poblacionales cuyos

individuos tomarán sus decisiones educativas entre 2008 y 2027 (esto es, los nacidos entre 1985 y 2011). Con ello, se estima el número total de individuos que, bajo la hipotética desaparición absoluta del AEP en este intervalo de veinte años, pasarían de una situación de AEP a la Decisión 1 o a la Decisión 2. Seguidamente, a partir de estas cifras y de los valores previamente obtenidos en las estimaciones a nivel individual, se calcula el número de personas que pasarían a tener un buen estado de salud declarado y, con ello, una aproximación a la valoración monetaria del coste total del AEP en términos de salud.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tabla 4 muestra los resultados relativos a la primera fase del análisis empírico: los efectos marginales estimados de las decisiones educativas sobre la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado, como indicador de los resultados en salud. Como se observa, tanto la Decisión 1 como la Decisión 2 incrementan, de manera intensa y ampliamente significativa, la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado en todas las franjas de edad (como única excepción, la significatividad del efecto de la Decisión 1 en el segmento de 36 a 42 años no alcanza el 90%); en todas ellas, el efecto de la Decisión 2 es más intenso que el de la Decisión 1. La intensidad de estos efectos se incrementa con la edad, reflejo del carácter acumulativo de gran parte de los elementos que inciden sobre los resultados en salud. De esta forma, se estima que la Decisión 1 aumenta, respecto a la situación de AEP, la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado en: un 4,4% para la franja de 16-22 años; un 5,2% para la de 23-35; un 9,6% para la de 43-65 y un 13,2% para la de mayores de 65. Mientras, respecto al AEP, la Decisión 2 incrementa dicha probabilidad en: un 7% para la franja de 16-22 años; un 9% para la de 23-35; un 9,1% para la de 36-42; un 15,9% para la de 43-65 y un 16,2% para la de mayores de 65. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Oreopoulos (2007), si bien los derivados del presente estudio dependen de la decisión educativa y de la franja de edad. Finalmente, respecto a las variables de control, destaca cómo el sexo femenino reduce la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado, mientras que un mayor nivel de ingresos la incrementa notablemente, especialmente en las franjas de mayor edad.

Las decisiones educativas repercuten no solo sobre el estado de salud declarado, sino sobre un conjunto amplio de hábitos y comportamientos de riesgo para la salud, como se ha detallado con anterioridad, a través de lo cual acaban incidiendo en los resultados en salud. Con carácter ilustrativo, las estimaciones descritas para el estado de salud declarado se han reproducido manteniendo como variables independientes las decisiones educativas y el resto de variables de control y tomando como variables dependientes,

a partir de la información recogida en la ENS, la probabilidad de incidencia de cada uno de los cinco principales comportamientos de riesgo, de acuerdo con la OMS, en términos de causa de pérdida de salud en los países desarrollados (OMS, 2002; Feinstein *et al.*, 2006): el tabaco, el alcohol, el sobrepeso, la dieta inadecuada y la falta de actividad física. Los resultados obtenidos, que se omiten por razones de espacio, reflejan cómo las decisiones educativas alternativas al AEP, en mayor medida la Decisión 2, reducen intensa y significativamente la probabilidad de fumar (excepto en las franjas de mayor edad) y de no realizar alguna actividad física habitualmente; asimismo, la Decisión 2, si bien no la Decisión 1, reduce significativamente la probabilidad de no seguir una dieta adecuada. Respecto al sobrepeso, las decisiones educativas alternativas al AEP también reducen, en las franjas de edad intermedia, la probabilidad de declarar tener un peso «normal» recogida en la ENS. Finalmente y como excepción, las decisiones educativas no muestran un efecto significativo sobre el consumo de alcohol, lo cual podría reflejar, de acuerdo con Escardíbul y Calero (2006), la influencia del entorno y el contexto social, ligados al nivel educativo, sobre el comportamiento de los individuos, que explicaría que no siempre un mayor nivel educativo conduzca a mejores hábitos de salud en todos los aspectos. Con independencia de esta puntuación, los efectos de las decisiones educativas alternativas al AEP sobre los principales hábitos y comportamientos de riesgo para la salud se encuentran en consonancia con los estimados en términos del estado de salud declarado y, de hecho, constituyen un relevante elemento explicativo de los mismos.

		Buen Estado de Salud Declarado				
		Edad				
		16-22	23-35	36-42	43-65	Más 65
Educación	Decisión 1	0,044** (0,006, 0,083)	0,052*** (0,019, 0,085)	0,033 (-0,119, 0,078)	0,096*** (0,058, 0,134)	0,132*** (0,047, 0,217)
	Decisión 2	0,070*** (0,029, 0,111)	0,090*** (0,057, 0,124)	0,091*** (0,047, 0,135)	0,159*** (0,121, 0,197)	0,162*** (0,087, 0,237)
Variables de control	Mujer	-0,087*** (-0,127, -0,047)	-0,061*** (-0,090, -0,032)	-0,077*** (-0,114, -0,040)	-0,104*** (-0,132, -0,076)	-0,135*** (-0,170, -0,101)
	ExtranjUE	-0,084 (-0,225, 0,058)	0,022 (-0,047, 0,090)	0,070 (-0,037, 0,177)	-0,058 (-0,174, 0,058)	0,030 (-0,167, 0,227)
	ExtranjNoUE	-0,067 (-0,149, 0,015)	-0,052* (-0,104, 0,000)	-0,067* (-0,145, 0,010)	0,038 (-0,038, 0,115)	0,152 (-0,117, 0,420)
	Urbano	-0,028 (-0,065, 0,010)	-0,015 (-0,044, 0,015)	-0,014 (-0,051, 0,023)	0,006 (-0,023, 0,035)	0,029* (-0,005, 0,063)
	Ing601a900	0,018 (-0,055, 0,091)	0,014 (-0,062, 0,091)	0,045 (-0,044, 0,134)	0,089*** (0,033, 0,145)	0,015 (-0,029, 0,060)
	Ing901a1200	0,027 (-0,041, 0,096)	0,046 (-0,020, 0,113)	0,064 (-0,016, 0,144)	0,152*** (0,101, 0,203)	0,086*** (0,034, 0,139)

		Buen Estado de Salud Declarado				
		Edad				
		16-22	23-35	36-42	43-65	Más 65
	<i>Ing1201a1800</i>	0,056* (-0,008, 0,120)	0,053 (-0,014, 0,119)	0,045 (-0,039, 0,128)	0,195*** (0,145, 0,246)	0,096*** (0,034, 0,159)
	<i>Ing1801a3600</i>	0,061* (-0,002, 0,124)	0,085*** (0,021, 0,149)	0,129*** (0,053, 0,205)	0,250*** (0,200, 0,300)	0,156*** (0,071, 0,241)
	<i>IngMas3600</i>	0,069*** (0,024, 0,115)	0,075** (0,003, 0,147)	0,129*** (0,051, 0,207)	0,217*** (0,152, 0,283)	0,293*** (0,110, 0,476)
	<i>UnaPersona</i>	0,025 (-0,055, 0,106)	0,015 (-0,037, 0,068)	0,013 (-0,063, 0,089)	0,053** (0,010, 0,095)	0,050*** (0,013, 0,088)
	<i>TresPersonas</i>	0,026 (-0,027, 0,079)	-0,034* (-0,071, 0,004)	0,005 (-0,054, 0,064)	0,002 (-0,033, 0,037)	-0,009 (-0,061, 0,043)
	<i>CuatroPers</i>	0,042 (-0,015, 0,098)	-0,001 (-)	0,027 (-0,029, 0,083)	0,030 (-0,007, 0,068)	0,010 (-0,079, 0,099)
	<i>MasCuatro-Pers</i>	0,042 (-0,014, 0,098)	-0,047* (-0,104, 0,009)	-0,064* (-0,140, 0,011)	-0,048* (-0,102, 0,006)	-0,096** (-0,190, 0,003)
	N	1.414	5.024	3.822	9.308	6.637
	Wald chi2	61,22	94,28	98,84	381,88	171,76
	Prob > chi2	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabla 4. Efectos marginales estimados sobre la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado

Significatividad: * $>90\%$, ** $>95\%$, *** $>99\%$

Entre paréntesis, intervalos de confianza con un nivel de significatividad del 95%

Fuente: elaboración propia a partir de MSPS (2006).

A partir de los efectos marginales de las decisiones educativas sobre la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado, se calcula el incremento en la esperanza de vida con buena salud asociado a cada decisión educativa, en relación al AEP, de la forma descrita en el apartado metodológico. Concretamente, los resultados obtenidos previamente para cada franja de edad implican que, con las actuales cifras de esperanza de vida con buena salud (MSPS, 2009) y tasas de mortalidad, para un individuo medio de entre 16 y 22 años, la Decisión 1 supone, respecto al AEP, un incremento estimado de 3,9 años en su esperanza de vida con buena salud, mientras que la Decisión 2 supone un incremento de 6,6 años. A los 35 años, el incremento estimado de esperanza de vida con buena salud es de 3,1 años con la Decisión 1 (que supone, al menos, cursar 2 años adicionales de educación respecto al AEP) y de 5,3 años con la Decisión 2 (que supone entre 4 y 6 años adicionales respecto al AEP). Estos resultados pueden compararse con el obtenido por Lleras-Muney (2005), quien, en un análisis aplicado al caso de Estados Unidos ha estimado que, en 1960, un año adicional de

educación incrementaba la esperanza de vida a los 35 años de edad (en la versión más habitual del indicador, sin corregir por la calidad de vida) en 1,7 años. Las estimaciones del presente trabajo son consistentes con las de Lleras-Muney (2005); aunque estas últimas resultan algo más elevadas, ello puede responder a que ambos estudios difieren en cuanto a indicador utilizado, país y periodo.

Los datos obtenidos en la primera fase de la estimación se extrapolan, en una segunda fase, al conjunto de la población objetivo. El análisis de la situación real previa a los cambios simulados en las decisiones educativas indica que, de los 3.768.226 españoles de entre 18 y 24 años en 2007, 1.203.476 individuos (el 31,94%) experimentaban AEP, mientras que 922.305 (el 24,48%) habían optado por la Decisión 1 y 1.642.445 (el 43,59%) por la Decisión 2 (INE, 2007). A partir de esas cifras y del escenario intermedio utilizado en la simulación, 513.797 de las personas en situación de AEP pasarían a tomar la Decisión 2 (dos tercios de la frecuencia con que toman dicha decisión los restantes individuos), mientras las 689.679 restantes optarían por la Decisión 1. De esta forma, tras los cambios simulados, el 42,78% de la población de entre 18 y 24 años habría optado por la Decisión 1 y el 57,22% por la Decisión 2, mientras que el AEP habría desaparecido completamente. Dichos porcentajes se trasladan, a continuación, al total de cohortes afectadas por una eliminación del AEP en el periodo 2008-2027, a partir de las cifras reales de población y proyecciones poblacionales del INE (2010a, 2011). Como excepción, tanto en la situación real prevista como tras los cambios simulados, las dos cohortes más jóvenes (con 16 y 17 años, respectivamente, al finalizar 2027), únicamente habrán podido tomar la Decisión 1. La tabla 5 resume, para cada una de las franjas de edad diferenciadas, la distribución de la población objetivo en función de sus decisiones educativas en la situación real prevista, las cifras afectadas por los cambios simulados ligados a la eliminación completa del AEP y, fruto de ello, la hipotética distribución de la población objetivo en función de sus decisiones educativas tras la simulación.

		Situación real prevista		Cambio simulado		Situación final simulada	
		Número	%	Número	Número	Número	%
Franja de 16 a 22 años	AEP	1.106.194	31,94	-1.106.194		0	0,00
	Decisión 1	1.282.407	37,02	769.900	2.052.307	59,25	
	Decisión 2	1.075.022	31,04	336.294	1.411.316	40,75	
	TOTAL	3.463.623	100,00		0	3.463.623	100,00

		Situación real prevista		Cambio simulado	Situación final simulada	
		Número	%	Número	Número	%
Franja de 23 a 35 años	AEP	1.835.903	31,94	-1.835.903	0	0,00
	Decisión 1	1.406.977	24,47	1.052.105	2.459.082	42,78
	Decisión 2	2.505.551	43,59	783.798	3.289.349	57,22
	TOTAL	5.748.431	100	0	5.748.431	100,00
Franja de 36 a 42 años	AEP	1.141.778	31,94	-1.141.778	0	0,00
	Decisión 1	875.021	24,47	654.321	1.529.342	42,78
	Decisión 2	1.558.242	43,59	487.457	2.045.699	57,22
	TOTAL	3.575.041	100	0	3.575.041	100,00
TOTAL POBLACIÓN OBJETIVO	AEP	4.083.875	31,94	-4.083.875	0	0,00
	Decisión 1	3.564.405	27,87	2.476.326	6.040.731	47,24
	Decisión 2	5.138.815	40,19	1.607.549	6.746.364	52,76
	TOTAL	12.787.095	100,00	0	12.787.095	100,00

Tabla 5. Cambios simulados en las decisiones educativas de la población objetivo

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2007, 2010a, 2011)

Estas cifras, junto a los resultados obtenidos en la primera parte del análisis empírico implican que, como consecuencia de la desaparición del AEP durante un periodo de veinte años, al finalizar 2027, el número de personas con un buen estado de salud declarado se habría incrementado en 226.977 personas. Esta cifra representa, en consecuencia, el coste del AEP en términos de pérdida de salud de la población española con un horizonte de veinte años vista. En caso de aumentar el horizonte temporal considerado, dicha cifra se incrementaría sensiblemente, dado que los efectos se han observado crecientes con la edad.

Para cuantificar en términos monetarios el valor de este coste sobre la salud, se utilizan las estimaciones de Pinto-Prades, Loomes y Brey (2009) acerca del valor marginal de un año de vida ajustado por su calidad (QALY), a partir de la disposición a pagar por distintos tratamientos. Estos autores, en una estimación en la que tratan de evitar los sesgos en la valoración motivados por el orden de las respuestas, obtienen un rango amplio en la cuantificación (en función de las características de cada tratamiento), que

va desde los 16.400 euros hasta los 123.700 euros. En el presente artículo, con el fin de maximizar el realismo de la estimación, se opta por un escenario intermedio que se deriva del promedio de los valores estimados por estos autores, a partir de lo cual se obtiene un valor monetario aproximativo de un año de vida con buena salud, de 50.000 €. Este valor conduce a cuantificar el coste no monetario del AEP en términos de resultados en salud en el año 2027 en 11.348,84 millones de euros a precios actuales, lo cual representa en torno al 1,04% del PIB español de 2008 (INE, 2010b).

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Este trabajo contribuye a poner de manifiesto la importancia de los costes no monetarios del AEP en un ámbito fundamental para la calidad de vida, como la salud, a partir de su estimación y cuantificación para el caso de España. Las estimaciones planteadas han permitido obtener evidencia de cómo, frente a la situación de AEP, la adquisición de niveles educativos más elevados repercute enormemente en los resultados en salud. Concretamente, se observa un notable incremento en la probabilidad de tener un buen estado de salud declarado asociado a la Decisión 1 (completar un nivel educativo más allá de la educación obligatoria: FP de Grado Medio o Educación Secundaria Superior) y a la Decisión 2 (completar otro nivel educativo adicional: FP de Grado Superior o Educación Universitaria) que, además, se muestra creciente con la edad. Este resultado, consistente con otras investigaciones realizadas en el ámbito de España, como las de Urbanos (2000), se derivaría de los efectos de la educación sobre un amplio conjunto de hábitos y comportamientos con repercusiones sobre la salud que han sido detectados por la literatura científica, como se ha descrito al inicio del presente trabajo.

Los resultados obtenidos implican que, en el momento de tomar las decisiones educativas, la Decisión 1 reporta, frente al AEP, 3,9 años más de esperanza de vida con buena salud, mientras que el incremento asociado a la Decisión 2 es de 6,6 años. Se trata de una pérdida enorme para las personas que experimentan AEP, a añadir a las de tipo monetario. Este coste no monetario, sin embargo, es frecuentemente infravalorado o ignorado por los individuos en la toma de decisiones educativas, debido a problemas de información imperfecta, asociados a la difícil detección y la dilación en el tiempo de los efectos sobre la salud. Para el conjunto de la sociedad española, el coste estimado del AEP se traduce en que 226.977 personas dejarían de tener un buen estado de salud declarado en 2027, cuya valoración monetaria resultaría superior al 1% del PIB anual. La eliminación del AEP generaría, de esta forma, al posibilitar una mejora del nivel de salud de la población, no solo un gran beneficio personal para los individuos que abandonen la situación de AEP, sino también un conjunto de externalidades

positivas o beneficios sociales, no considerados por los individuos al tomar sus decisiones educativas, tales como menores necesidades de gasto público para atender problemas sanitarios y situaciones de dependencia y una mayor productividad laboral, especialmente en las franjas de mayor edad.

La existencia de estos dos fallos de mercado (externalidades positivas y problemas de información imperfecta) justifica la intervención de las políticas educativas para alcanzar niveles educativos del conjunto de la población socialmente óptimos. En este sentido, los resultados obtenidos constituyen un argumento adicional en favor de consolidar y profundizar las políticas públicas destinadas a la reducción del AEP en España, uno de los más altos de la UE-27. A este respecto, aunque la mayor mejora de la esperanza de vida con buena salud se encuentra asociada a la Decisión 2, el mayor rendimiento marginal de un año adicional de educación se observa ligado a la adquisición de los primeros niveles educativos más allá de los obligatorios (Decisión 1). Ello ilustra la importancia de alcanzar mejoras marginales de los niveles educativos frente a la situación de AEP, como argumento contrario a la «sobercualificación» que, inevitablemente, generaría supuestamente todas las políticas destinadas a incrementar el nivel educativo de la población.

Finalmente, de cara al diseño de políticas públicas para reducir el AEP, quedan por realizar dos puntualizaciones adicionales. En primer lugar, aunque el cálculo de los costes totales del AEP en términos de salud se ha basado en un supuesto hipotético de desaparición completa del mismo, la gran magnitud de dichos costes hace que también su eliminación parcial (por ejemplo, la reducción en dos tercios de los niveles actuales en España, de acuerdo con el objetivo de la UE) generaría enormes beneficios sobre la salud futura de la población. En segundo lugar, es relevante reseñar que la reducción progresiva del AEP es una condición necesaria, pero no suficiente, para la desaparición de sus costes no monetarios. Esta no resultará automática, sino que dependerá en gran medida de que las personas que superen la situación de AEP cuenten con el resto de factores condicionantes similares a los de los individuos con niveles educativos más elevados, con el fin de poder reproducir también sus hábitos y resultados. Por ello, en particular, se requiere acompañar las políticas educativas para la reducción del AEP con la promoción y creación de empleo de calidad y el fomento de la equidad y la cohesión social, objetivos que, a su vez, la reducción del AEP favorecería alcanzar.

NOTAS

1 Los autores desean expresar su agradecimiento al Ministerio de Educación por el apoyo financiero recibido para realizar esta investigación, a través del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa y del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU), en el cual participó uno de los autores en el inicio de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, C. y Davia, M. A. (2004). Salud, salarios y educación. *Hacienda Pública Española*, 169, 11-34.
- Borrell, C.; Regidor, E.; Arias, L. C.; Navarro, P.; Puigpinós, R.; Domínguez, V. y Plasència, A. (1999). Inequalities in mortality according to educational level in two large Southern European cities. *International Journal of Epidemiology*, 28, 58-63.
- Bratti, M. y Miranda, A. (2009). Non-Pecuniary Returns to Higher Education: The Effect on Smoking Intensity in the UK. *Health Economics*, 19(8), 906-920.
- Contoyannis, P. y Jones, A. M. (2004). Socioeconomic Status, Health and Lifestyle. *Health Economics*, 23(5), 965-995.
- Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (2009/C 119/02).
- EC (European Commission) (2009). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*. Brussels: Comission Staff Working Document.
- EC (European Commission) (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.
- Escardibul, J. O. y Calero, J. (2006). Educación, estilo de vida y salud: un estudio aplicado al caso español. *Revista de Educación*, 339, 541-562.
- Feinstein, L.; Sabates, R.; Anderson, T. M.; Sorhaindo, A. y Hammond, C. (2006). What are the effects of education on health? En: R. Desjardins y T. Schuller (eds.) *Measuring the effect of education on health and civic engagement*. (pp. 171-310). Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Galea, S.; Tracy, M.; Hoggatt, K. J.; Di-Maggio, C. y Karpati, A. (2011). Estimated Deaths Attributable to Social Factors in the United States. *American Journal of Public Health*, 101(8), 1449-1455.
- García-Mora, M. B. (2004). *Efectos de la educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España. Un análisis de los beneficios monetarios y no monetarios en el mercado de trabajo mediante modelos logit ordenados*. Tesis doctoral, Universitat de València.
- Groot, W. y Maasen Van Den Brink, H. (2007). The health effects of education. *Economics of Education Review*, 26(2), 186-200.
- Grossman, M. (2006). Education and nonmarket outcomes. En: E. Hanushek (ed.) *Handbook of the Economics of Education*. (pp. 577-633). Amsterdam: Elsevier.
- Grossman, M. y Kaestner, R. (1997). Effects of Education on Health. En: J.R. Behrman y N. Stacey (eds.) *The social benefits of education*. (pp. 69-124). Ann Arbor: Michigan University Press.
- Haveman, R. H. y Wolfe, B. L. (1984). Schooling and economic well-being: The role of nonmarket effects. *The Journal of Human Resources*, 19(3), 377-407.
- Instituto de Evaluación (2010). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación. Re-

- cuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/seie-2010-completo-imprenta.pdf?documentId=0901e72b8062e4f6>
- Instituto Nacional de Estadística (2007). *Encuesta de Presupuestos Familiares*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística (2010a). *Proyecciones de Población a Largo Plazo*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística (2010b). *Contabilidad Nacional de España*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Estimaciones de la Población Actual*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie2012.pdf?documentId=0901e72b81477552>
- Lleras-Muney, A. (2005). The Relationship between Education and Adult Mortality in the United States. *Review of Economic Studies*, 72(1), 189-221.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2006). *Encuesta Nacional de Salud*. Madrid: MSPS.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2009). *Indicadores de salud* 2009. *Evolución de los indicadores del estado de salud e España y su magnitud en el contexto de la Unión Europea*. Madrid: MSPS. Recuperado de: <http://www.msps.es/estadEstudios/estadisticas/inforRecopilaciones/indicadoresSalud.htm>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *The World Health Report 2002. Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Ginebra: OMS.
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2213-2229.
- Pinto-Prades, J. L.; Loomes, G. y Brey, R. (2009). Trying to estimate a monetary value for the QALY. *Journal of Health Economics*, 28, 553-562.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure a Feasibility Study*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE).
- Urbanos, R. (2000). Desigualdades sociales en salud y efectividad potencial de las políticas públicas: un estudio aplicado con datos españoles. *Hacienda Pública Española*, 154, 217-238.
- Vila, L. E. (2003). Los beneficios no monetarios de la educación. *Revista de Educación*, 331, 309-324.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Marcos Fernández Gutiérrez, Profesor Ayudante Doctor de Economía Aplicada de la Universidad de Cantabria. Previamente, ha sido Investigador predoctoral en la Universidad de Cantabria, a través del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU). Ha sido también Investigador visitante en la Università degli Studi di Milano (Italia) e Investigador postdoctoral en la University of Exeter (Reino Unido). Sus campos de especialización son la Economía de los Servicios Públicos, la Economía del Consumo y la Economía de la Educación.

Jorge Calero, Catedrático de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona. Es coordinador del GIPE, Grupo Interdisciplinar de Análisis de Política Educativa, grupo consolidado de investigación. Ha sido presidente del Consejo Superior de Evaluación de Cataluña (2010-2011). Ha sido miembro (en el grupo de expertos) del Consejo de Trabajo, Económico y Social de Cataluña (2005-2010). Ha sido Presidente de la Asociación de Economía de la Educación (2002-2004). Sus campos de especialización son la Economía de la Educación y la Economía del Estado del Bienestar, con especial referencia a la economía del gasto público y a la evaluación de las políticas educativas.

Dirección de los autores: Marcos Fernández Gutiérrez
Departamento de Economía
Facultad de Ciencias Económicas
y Empresariales
Avenida de Los Castros, s/n
39005 Santander
E-mail: marcos.fernandez@unican.es

Jorge Calero Martínez
Departamento de Economía Pública
Economía Política y Economía Española
Facultad de Economía y Empresa
Avenida Diagonal, 690
08034 Barcelona
E-mail: jorge.calero@ub.edu

Fecha Recepción del Artículo: 03. Agosto. 2011

Fecha Modificación Artículo: 12. Julio. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 16. Agosto. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON FAMILIAS: ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN LOS SERVICIOS ESPECIALIZADOS DE ATENCIÓN A LA FAMILIA E INFANCIA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

(SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION STRATEGIES WITH FAMILIES: ANALYSIS OF FAMILY ORIENTATION IN THE SPECIALIZED CARE SERVICES FOR CHILDREN AND FAMILY IN THE VALENCIAN COMMUNITY)

Paz Cánovas Leonhardt, Piedad M.^a Sahuquillo Mateo,
Esther Císcar Cuñat y Concepción Martínez Vázquez
Universitat de València

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11491

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Cánovas Leonhardt, P.; Sahuquillo Mateo, P. M.; Císcar Cuñat, E. y Martínez Vázquez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana. *Educación XXI*, 17 (2), 265-288. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11491

Cánovas Leonhardt, P.; Sahuquillo Mateo, P. M.; Císcar Cuñat, E. y Martínez Vázquez, C. (2014). Socio-educational intervention strategies with families: Analysis of family orientation in the specialized care services for children and family in the Valencian Community. *Educación XXI*, 17 (2), 265-288. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11491

RESUMEN

El artículo pretende fundamentalmente determinar en qué medida la orientación familiar es utilizada por los profesionales de los Servicios Especializados de Atención a la Familia y a la Infancia, con el fin de vislumbrar si existen diferencias respecto a esta y la mediación y terapia familiar. Se parte de la conceptualización de la familia como sistema, diferenciando conceptos claves para la intervención familiar como funcionalidad/disfuncionalidad, situación de vulnerabilidad o conflicto, capacidad y habilidad parental.

A nivel metodológico, y dada la complejidad del fenómeno objeto de estudio, se ha trabajado desde un enfoque de complementariedad utilizando tanto el análisis cuantitativo como cualitativo.

Se profundiza en las competencias trabajadas con las familias desde la orientación familiar, atendiendo a las «instrumentales» y «relacionales»,

tratando de clarificar si existen divergencias manifiestas en el trabajo con «familias en situación de conflicto» y «familias en situación de vulnerabilidad».

Los datos indican que la orientación familiar se utiliza con mayor frecuencia en las familias en situación de vulnerabilidad, atendiendo preferentemente a las competencias de tipo relacional y, no tanto, a las instrumentales.

PALABRAS CLAVE

Familia, orientación familiar, mediación familiar, terapia familiar, Servicios Especializados de Atención a Familia e Infancia, competencias parentales.

ABSTRACT

This article intends to study the professional use of family orientation at the Specialized Care Services for Children and Family. We want to discover the differences between family orientation, mediation and therapy. We analyze the parenting competences addressed in this strategy. In order to clarify, define the terms of «instrumental competences» and «relational competences» and try to find significant differences in the work with families in conflict and vulnerable families. The study arises from the family concept as a system, differentiating key concepts for the family intervention such as functionality/disfunctionality, situation of vulnerability or conflict, capacity and parental ability.

Regarding methodology, and due to the complexity of the study object phenomenon, work has been done from a complementarity approach using quantitative analysis as much as qualitative.

We study, in depth, the competences worked on with the families from family counseling, taking care of «relational» and «instrumental» competences, and trying to clarify if there are manifest divergences in work with «families in situations of conflict» and «families in vulnerable situations».

The data indicates that the family counseling is used most frequently within the families in vulnerable situations, preferably taking care of the relational competences and, to a lesser extent, instrumental.

KEY WORDS

Family, family counseling, family problems, Social Services, Parenting Skills.

INTRODUCCIÓN

Entendemos a la familia como sistema en la medida en que posee características que la definen como tal: sus miembros se consideran partes interdependientes de una totalidad más compleja y amplia; incorporan información, toman decisiones, tratan de responder y modificar la conducta si fuera necesario con el fin de adaptarse a las demandas del entorno; se trata de una realidad absolutamente permeable; buscan la supervivencia del sistema en su conjunto, etc. (Coletti y Linares, 1997; Minuchin, 1994, 1998, 2009; Sluzki, 1996).

La familia, como sistema en continua transformación, va atravesando etapas de su ciclo evolutivo enfrentándose a diferentes momentos que requieren cambios, tanto a nivel individual como familiar, constituyéndose así períodos de crisis que exigen un alto grado de adaptación y acomodación antes de volver a restablecerse el equilibrio del sistema. A nuestro entender, el esfuerzo y sacrificio así como la asunción de responsabilidades por parte de cada uno de sus miembros se erigen en puentes fundamentales para el sostenimiento de la dinámica familiar. Sin embargo, como señalan Buxarrails y Martínez en la sociedad actual «se piensa en la satisfacción de las necesidades individuales antes que en las colectivas y en la que el respeto a los demás se ha convertido en un valor escaso» (2009, p. 268).

Por otra parte, existen fuentes generadoras de estrés, tanto intrínsecas como extrínsecas a la propia familia que tienen un impacto sobre la estructura y funcionamiento de la misma, apareciendo lo que se conoce como crisis paranormativas. Estas sobrevienen de forma inesperada, no están relacionadas con períodos del ciclo vital y requieren un mayor grado de adaptación. Al respecto, algunos autores como Arés (2000) han clasificado este tipo de crisis identificando, por una parte, aquellas que *atienden a la estabilidad en los miembros de la familia*, como por ejemplo las crisis por incremento (adopciones, llegada de familiares), o desmembramiento de algún miembro (muerte, hospitalización, separación, divorcio); por otra, aquellas que *atienden al efecto que causan en la dinámica familiar*, como son las crisis de desorganización (pareja infértil, accidentes, enfermedades psiquiátricas graves, retraso mental) o las crisis de desmoralización (alcoholismo, infidelidad, farmacodependencia, delincuencia, encarcelamiento, etc.).

En este contexto, y dada la celeridad del mundo en que nos encontramos inmersos, se hace necesario el fortalecimiento de las capacidades familiares con el fin de coadyuvar a la superación de dichas situaciones (Cervel, 2005).

La familia realiza de manera sistemática y de forma continuada una serie de tareas, actividades, y operaciones, que responden a aquellas funciones que se tiene encomendada como institución garante de la supervivencia y búsqueda del bienestar de sus miembros. Estas funciones (de cuidado físico, de afectividad, de educación, económica, etc.) son a su vez los modos de acción con los que el sistema familiar alcanza los objetivos marcados de manera tanto explícita como implícita, a través de su estructura o conjunto de códigos reguladores de la interacción entre sus miembros. Cuando el sistema familiar no es capaz por sí mismo de conseguir que las funciones anteriormente citadas se desempeñen de forma eficiente, de modo que se garantice la satisfacción de las necesidades tanto individuales como familiares, hablamos de *disfuncionalidad*.

La funcionalidad se entiende, siguiendo a Delage (2008) como la manera en que la familia se organiza, planifica, fija objetivos, gracias a sus capacidades de adaptación y cognición, para imaginar soluciones a los problemas concretos que se les plantean o para mantener las funciones que les corresponden a través de los roles y tareas que cumple cada uno. Es, sin duda, el objetivo final de cualquier intervención desde los recursos de atención familiar.

En este sentido, la *familia funcional* es capaz de redefinir las demandas del entorno, tanto a nivel familiar como social, de manera que puedan adaptarse y seguir evolucionando gracias a la flexibilidad del sistema, consiguiendo de este modo buscar soluciones y superar las crisis que pueden poner en peligro la estabilidad de la estructura y funcionamiento familiares. Por el contrario, las *familias disfuncionales* se ven atrapadas en muchos casos en una dinámica relacional caracterizada por la repetición de estrategias de resolución poco efectivas, la culpabilización de algún miembro de la familia como foco principal de la problemática familiar e incluso la propia negación del problema, dificultando así el desarrollo adecuado tanto de la identidad personal como familiar.

Junto a esto, la *capacidad* de la propia familia constituye a su vez otra dimensión básica en la explicación de los modos de relación que los miembros del núcleo familiar utilizan en sus interacciones, en las estrategias de afrontamiento a las situaciones que llegan a desestabilizar el sistema e incluso en la búsqueda de recursos externos al mismo que puedan suponer un medio de promoción del bienestar personal y familiar. El subsistema parental desempeña un importantísimo papel en todo ello, de manera que la presencia de una alta capacidad por parte de los padres actúa como variable moduladora del impacto que los factores estresores ejercen sobre el sistema familiar en su conjunto.

Barudy y Dantagnan (2005) definen las *capacidades parentales* como el conjunto de capacidades cuyo origen está determinado por factores biológicos y hereditarios que son, no obstante, moduladas por las experiencias vitales e influidas por la cultura y los contextos sociales. A diferencia de las capacidades, las *habilidades familiares* son modos de actuación eficientes ante la resolución de situaciones que requieren la ejecución de pautas de interacción, cuidado, supervisión y control que garanticen un funcionamiento familiar adecuado al proporcionar una respuesta ajustada a las necesidades de los miembros de la familia. Las habilidades pueden, por tanto, ser aprendidas, sin embargo, en el caso de las capacidades, al tratarse de factores innatos, no son susceptibles de aprendizaje pero sí de estimulación, promoción y desarrollo.

Partiendo de esta clarificación conceptual, entendemos necesario aquí plasmar las diferencias existentes entre las que, en adelante, denominaremos *familias en situación de vulnerabilidad* y *familias en situación de conflicto*. Recogiendo el planteamiento de Luthar (2006), entendemos que al hablar de las familias en situación de vulnerabilidad nos referimos a la existencia de factores personales o relacionales que hacen aumentar los efectos negativos de las situaciones de riesgo. Y es que, en sentido amplio, las personas reaccionan de modo peculiar a las diferentes influencias que reciben y afrontan, mejor o peor dotadas, la resolución de sus tareas vitales (Cicchetti y Valentino, 2006). Precisamente, las *familias en vulnerabilidad*, y por ende los miembros que las configuran, presentan carencias en cuanto a recursos a diferentes niveles (Císcar *et al.*, 2005). Así, su capacidad se ve mermada en el desempeño de tareas cotidianas y la puesta en marcha de habilidades concretas, haciendo uso de estilos de afrontamiento inadecuados. Se trata de familias en las que confluyen varios factores de riesgo simultáneamente lo que suele provocar el debilitamiento de la estructura funcional y relacional. Por su parte, las *familias en situación de conflicto* se caracterizan por la ausencia de mecanismos adecuados ante cambios evolutivos propios del sistema y/o acontecimientos paranormativos, si bien es cierto que presentan competencias eficaces a otros niveles. Sin duda, la evolución negativa de esta situación puede dar lugar a que la tensión en las relaciones sea permanente, pudiendo alcanzar un nivel de afectación negativo que impida un funcionamiento mínimamente aceptable y pueda conducir al sistema a la disfuncionalidad.

Como ya antes señalábamos, la *vulnerabilidad o conflicto* en una familia está estrechamente relacionada con los factores de riesgo (Catalano *et al.*, 2004) a los que sus miembros están expuestos, así como al modo en que hacen o no frente a los mismos.

En las *familias en situación de vulnerabilidad* los factores de riesgo adquieren generalmente un carácter permanente y, normalmente, tiene que ver con incompetencia parental, escasez de recursos, aislamiento social, deterioro en las relaciones, etc. Por su parte, las *familias en situación de conflicto* presentan una característica común: el bloqueo, incapacidad o inadecuada resolución de situaciones derivadas de factores estresores potentes que pueden derivar en una desestructuración familiar.

Sin embargo, hay que destacar que tanto en una *familia en situación de vulnerabilidad* como en *situación de conflicto*, no son tan importantes las características de los factores de riesgo o de los estresores, sino que es la propia capacidad de la familia para afrontar los desafíos que lleva un desarrollo positivo familiar y personal que vendrá determinada por las competencias que estas posean.

En opinión de Peña, Rodríguez y Torío (2009) hay que buscar los cambios que mejoren la situación, ofreciendo estrategias para superar las dificultades que surgen en el proceso.

Tal y como plantean Mínguez et al, «las familias demandan una mayor atención pedagógica o, al menos, un planteamiento pedagógico más de fondo y dirigido a la creación de condiciones, exigencias y capacidades que son necesarias para que la vida familiar se convierta en un espacio educativo propio» (2011, p. 16). En esta línea, y desde nuestra perspectiva, este planteamiento debería tener como uno de sus objetivos prioritarios el desarrollo y fortalecimiento de las competencias parentales. Y este es uno de los objetivos centrales de la Orientación familiar (O.F.).

Sin embargo, cabe señalar que los profesionales abordan sus actuaciones desde esta estrategia y, también, desde la Mediación y/o la Terapia familiar. Estas estrategias presentan un objetivo común: realizar una intervención que lleve a la mejora de la situación problemática pero, al mismo tiempo, presentan importantes diferencias. Como decíamos, la O.F. conlleva un carácter de fortalecimiento, partiendo de las propias competencias y capacidades de la familia. La Mediación familiar es, según Ripoll-Millet, «una intervención en un conflicto o una negociación por parte de una tercera persona aceptable a las partes, imparcial y neutra, sin ningún poder de decisión y que pretende ayudarlas a que ellas mismas desarrolle un acuerdo viable, satisfactorio y capaz de responder a las necesidades de todos los miembros de una familia particular y a los hijos e hijas» (2001, p. 44). Y, por último, siguiendo a Álvarez (2003) la terapia familiar supone un conjunto de técnicas y procedimientos dirigidos a la superación de situaciones disfuncionales que entorpecen y dificultan el desarrollo familiar. Ciertamente, la elección de una estrategia u otra la realizará el profesional en función de la demanda

que motive la intervención, así como de las circunstancias y posibilidades que cada una de las familias presente.

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR COMO ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS POR PARTE DE LA FAMILIA

La O.F. se sustenta básicamente en la promoción y facilitación de las capacidades de los miembros de la familia, es decir, su máxima finalidad es conseguir que las potencialidades inherentes al grupo familiar se traduzcan en capacidades evidentes. Como ya antes advertíamos, ante la aparición de un evento normativo o paranormativo se requiere una adaptación por parte del sistema familiar que puede necesitar para su consecución el empleo de habilidades, destrezas o técnicas. Es aquí donde la O.F. constituye un elemento clave para hacer que ese tránsito que hay desde la aparición de la crisis hasta la adaptación de la familia a la nueva situación pueda convertirse en una oportunidad de cambio de la situación familiar y de fortalecimiento del propio sistema.

A nuestro entender, la O.F. debe tratar de dar respuesta a las diferentes problemáticas que afectan a las familias, trabajando con ellas las competencias necesarias que les ayuden a responsabilizarse y, por ende, mejorar su situación. Siguiendo a Bisquerra y Pérez, «la competencia es la capacidad de movilizar, adecuadamente, el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia» (2007, p. 63). Entre las características que señalan estos autores, en relación con el término competencia, destacamos algunas: es aplicable a las personas; cualquier competencia está configurada por los conocimientos (saberes), las habilidades (saber-hacer) y las actitudes (saber ser).

Por otra parte, al hablar de competencias necesariamente hacemos referencia a la importancia de comprender y transferir los saberes adquiridos a diferentes situaciones. Es decir, podremos afirmar que una familia es competente en la medida en que, entre otras cosas, es capaz de relacionar, integrar, interpretar, inventar, aplicar y transferir el conjunto de saberes.

Las competencias que ha de tener una familia para lograr mayores niveles de funcionalidad son, fundamentalmente:

- a) *Competencias instrumentales.* En esta categoría se recogerían aspectos relativos a la satisfacción de *necesidades básicas* (alimentación, vestido, higiene, salud y educación), *necesidades económicas* (trabajo, gestión y planificación del dinero), *necesidades de desarro-*

llo y promoción (escolarización, formación para el empleo, utilización de los recursos sociales).

- b) *Competencias relationales.* Aquí se agruparían aquellas competencias relacionadas con áreas de organización e interacción familiar que tienen que ver con *los roles* (jerarquía, distribución del poder, toma de decisiones), el *intercambio afectivo* (expresión del afecto, vinculación afectiva), la *diferenciación entre subsistemas* (límites, normas, establecimiento de reglas, pautas de interacción), y la *comunicación* (intercambio de información, claridad y contenido de los mensajes, dimensión analógica y digital de la comunicación).

Desde nuestra perspectiva, en el contexto familiar resulta fundamental reclamar la alteridad, la primacía del otro en el marco de un adecuado funcionamiento del sistema familiar. Defendemos aquí los planteamientos que al respecto realiza Lévinas (2006) cuando afirma que la ética no se basa en el ser, en un sentido puramente ontológico, sino en la relación con el otro, en el ejercicio de la responsabilidad individual y compartida al tratar de dar respuesta en un proceso de reconocimiento mutuo que lleva al propio conocimiento. En este sentido, Del Dujo y Mínguez (2011) remarcan la importancia de que en el contexto familiar se favorezca la posibilidad de pergeñar un proyecto impregnado de valores ciudadanos que son necesarios para el logro de la convivencia en sociedad, para la consecución del bien común.

En efecto, la O.F. constituye un proceso dirigido de apoyo a la familia en el sentido que venimos planteando. Al respecto, cabe destacar las siguientes funciones a partir de las aportaciones de distintos autores (Rappaport, 1987; McWhriter, 1998; Martínez Clares, 2002; Hervás, 2006; Grañeras y Parras, 2008) y de nuestra reflexión en torno a lo investigado:

1. *Detectora:* Detectar tempranamente maximiza la calidad de la intervención y favorece la realización de un estudio completo de la situación familiar, evitando así la cronificación de problemas no resueltos y la minimización de la afectación familiar.
2. *Restauradora:* Partimos de las propias capacidades de la familia, por lo que desarrollar sus propias fortalezas resulta prioritario para que ellos mismos puedan recobrar el control de su situación familiar, puedan sentirse capacitados y competentes para la resolución de las dificultades presentes y futuras.
3. *Legitimadora:* Legitimar a los miembros de la familia supone otorgarles el poder inherente a ellos mismos —*empowerment*— como máximos responsables en la búsqueda de soluciones a su situación.

La O.F. presenta un componente proactivo, propositivo y preventivo, pero más allá de esto último debe buscar la movilización de las fuerzas que permitan mejorar su calidad de vida y bienestar.

4. *Dinamizadora*: La familia se encuentra inmersa en un complejo entramado de redes sociales que constituyen un soporte fundamental de apoyo. Es por ello importante la dinamización de una red de apoyo en la que se encuentren todos los profesionales que tienen relación directa con la familia, principalmente en el caso de familias con menores en situación de riesgo.
5. *Integradora*: La O.F. realiza un abordaje integral, una atención de las necesidades de la familia, teniendo en cuenta una serie de variables, tales como: la estructura familiar (roles, reglas, límites, subsistemas); la etapa del desarrollo evolutivo (ciclo vital de la familia); adaptación a los cambios vitales (crisis familiares normativas); adaptación a los acontecimientos estresantes (repercusión sobre el sistema y mecanismo de adaptación) y red de apoyo familiar y social.
6. *Evaluativa*: Toda acción orientadora debe tener entre sus fines una función evaluativa que lleva implícito un proceso de reflexión que permite explicar y valorar los resultados de las actuaciones realizadas.
7. *Facilitadora*: La O.F., desde un clima de aceptación y escucha, ofrece a la familia un espacio diferente al suyo propio, a partir del cual puedan mantener una comunicación y relación alternativa y más adecuada entre sus miembros.
8. *Preventiva*: La detección e intervención temprana sobre las dificultades que bloquean o interfieren en la capacidad de la familia afectando con ello la funcionalidad de la misma, posibilita, por una parte, la rápida identificación de factores estresores o de riesgo pudiendo actuar así sobre su minimización o eliminación, y por otra parte, facilita a los miembros de la familia estrategias y habilidades que podrán emplear en posteriores situaciones de dificultad.

En definitiva, y en un intento de sintetizar todo lo expuesto en líneas precedentes, podemos concluir que la O.F. busca trabajar las habilidades y estrategias en las diferentes áreas donde se detecten déficits restaurando así su capacidad real o potencial y alcanzando de este modo una mayor funcionalidad familiar.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo es fruto de una investigación (1) llevada a cabo por un equipo del que forma parte la Universidad de Valencia, profesionales de los Servicios Especializados de Atención a la Familia y la Infancia de la Comunidad Valenciana (SEAFICV) y la Dirección General de Familia de la Consejería de Bienestar Social de la Comunidad Valenciana.

En la recogida y análisis de datos se ha utilizado metodología cuantitativa y cualitativa. La observación participante ha sido la técnica cualitativa más utilizada en la fase previa al estudio empírico-analítico, con el fin de obtener más y mejor información que permita configurar el instrumento de medida finalmente utilizado. Además de implementar un diario de campo donde se registraban diferentes vivencias y reflexiones en relación con la realidad observada, con el fin de dar rigor y sistematizar el proceso investigador, se han realizado diferentes grupos de discusión con los profesionales que trabajan a diario con las familias. En concreto, se llevó a cabo 1 grupo de discusión que se reunió en 6 sesiones. Participaron 5 profesionales procedentes de diferentes poblaciones geográficas. El responsable de dirigir cada grupo de discusión planteó las cuestiones que aparecen en el Anexo 1. Las discusiones fueron grabadas y procesadas por el equipo investigador. Se favoreció así la compresión de la realidad estudiada y ayudó al diseño del instrumento de medida.

Por otra parte, cabe subrayar que esta investigación se enmarca en la metodología ex-post-facto, dado que el propósito es identificar el uso de la O.F. como estrategia de intervención utilizada por los profesionales de los SEAFICV y establecer las diferencias existentes respecto al tipo de competencias trabajadas mediante la Orientación y la situación de vulnerabilidad y/o conflicto en que se encuentran las familias con las que se trabaja.

En el marco de la investigación ex-post-facto llevada a cabo se consideró pertinente realizar un estudio por encuesta (2). El instrumento de medida se puede ver en el Anexo 2. En el proceso de elaboración se llevó a cabo una validación de contenido por jueces externos. Posteriormente, se realizó el pilotaje del mismo y, atendiendo a los resultados obtenidos, el diseño definitivo del instrumento que se aplicó a la muestra.

Por otra parte, la población quedó configurada por el total de familias atendidas desde los 110 SEAFICV, siendo la muestra el total de la población, es decir, 4.946 familias de las provincias de Alicante, Valencia y Castellón.

Resultados

Los resultados que aquí presentamos son una primera aproximación al fenómeno estudiado puesto que nos permite dibujar, sucintamente, el estado de la cuestión y las posibilidades de acción en futuros análisis. Estos datos corresponden a una primera fase del estudio que recientemente hemos completado, lejos de implicar la finalización de la misma. El total de la muestra a la que corresponden los siguientes datos, como ya apuntábamos anteriormente, son las 4.946 familias atendidas desde los SEAFICV, siendo este el «n» de nuestro estudio.

Como ya antes advertíamos, nuestro objetivo central es conocer el uso de la O.F. por parte de los profesionales de los SEAFICV en relación con otras estrategias de intervención educativa como son la Mediación y la Terapia familiar. Uno de los aspectos prioritarios analizados, es el *impacto de la O.F. en el abordaje de problemáticas familiares*.

	ORIENTACIÓN FAMILIAR	MEDIACIÓN FAMILIAR	TERAPIA FAMILIAR	n= 4.946
ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	58,7%	7,6%	33,7%	

Tabla 1. Utilización de las principales estrategias de intervención: Orientación, Mediación y Terapia Familiar

En relación con el impacto de las diversas técnicas de intervención familiar en la muestra estudiada, tal y como puede observarse en la tabla 1, en el 58,7% de las familias se ha trabajado desde la O.F., confirmándose así nuestra primera hipótesis de trabajo: «En la actualidad son una gran mayoría las familias atendidas desde la O.F. en los SEAFICV, principalmente en las cuestiones relacionadas con el desempeño de competencias de tipo instrumental (pautas educativas inadecuadas, dificultades para la búsqueda y mantenimiento de empleo, etc.)». Con el resto, en un 33,7% se ha utilizado prioritariamente la Terapia familiar, mientras que en el 7,6% de los casos ha sido la Mediación familiar.

	FAMILIAS EN VULNERABILIDAD	FAMILIAS EN CONFLICTO	n= 4.946
COMPETENCIAS TRABAJADAS	52,3%	47,7%	

Tabla 2. Utilización de la Orientación para trabajar competencias en familias en situación de vulnerabilidad y familias en situación de conflicto

En relación con el uso de la O.F. para trabajar competencias (tabla 2), podemos afirmar que se utiliza más esta estrategia con las familias en situación de vulnerabilidad que con aquellas que se encuentran en situación de conflicto.

	COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS RELACIONALES	
FAMILIAS EN VULNERABILIDAD	34%	66%	n= 4.946
FAMILIAS EN CONFLICTO	21%	79%	

Tabla 3. Uso de la Orientación para trabajar competencias instrumentales y relacionales, diferenciando «Familias en situación de vulnerabilidad» y «Familias en situación de conflicto»

A partir de la segunda hipótesis («en las familias en situación de vulnerabilidad se trabajan en mayor medida las competencias instrumentales y en las familias en situación de conflicto se interviene mayoritariamente sobre las competencias relacionales»), una vez recogidos los datos, los resultados obtenidos confirman parcialmente la hipótesis señalada. La primera cuestión del enunciado de la hipótesis no se confirma ya que encontramos que, del total de competencias trabajadas en las familias en situación de vulnerabilidad, el 34% corresponde a competencias instrumentales, mientras que el 66% son de tipo relacional (tabla 2).

Por lo que se refiere a las familias en situación de conflicto, cabe destacar que el mayor porcentaje corresponde a las competencias relacionales (79%) frente a las instrumentales (21%), lo cual confirma la segunda parte del enunciado.

	NECESIDADES BÁSICAS	NECESIDADES ECONÓMICAS	NECESIDADES DE DESARROLLO Y PROMOCIÓN	
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES (VULNERABILIDAD)	35%	22%	43%	n= 4.946
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES (CONFLICTO)	29%	25%	46%	

Tabla 4. Competencias instrumentales trabajadas mediante la Orientación diferenciando «Familias en situación de vulnerabilidad» y «Familias en situación de conflicto»

Continuando con los resultados obtenidos en la investigación, podemos decir que en relación con las competencias instrumentales, no existen diferencias significativas en las necesidades que se trabajan sea cual sea la problemática básica familiar, encontrando estadísticamente resultados bastante cercanos (tabla 4).

Los resultados son muy semejantes en todas las variables analizadas. Las necesidades de tipo básico, que serían las más esperadas en la atención de familias en situación de vulnerabilidad -dado que esta variable está conformada por cuestiones relativas a alimentación, higiene, salud y educación- se trabajan de manera considerable pero con escasa diferencia de porcentaje respecto a las familias en situación de conflicto. Otro dato interesante es que las necesidades económicas se trabajan en ambos tipos de familia en un 22% y 25%, respectivamente. Es uno de los aspectos más vinculados a las familias en situación de vulnerabilidad abordado desde los Servicios Especializados y orientado a la búsqueda de recursos y la dotación de habilidades para la gestión y logro de ingresos familiares.

Con respecto al desarrollo y promoción personal, en ambos tipos de familia se ha trabajado de forma prácticamente muy similar (tabla 4). Cabe señalar que ha sido el aspecto más trabajado, relacionado con la percepción que los miembros de la familia tienen de sí mismos como consecuencia directa de la situación que están viviendo, siendo necesario en la intervención atender a aspectos como la autoestima, la búsqueda de metas, etc.

	ROL	DIFERENCIAS ENTRE SUBSISTEMAS	INTERCAMBIO AFECTIVO	COMUNICACIÓN	n= 4.946
COMPETENCIAS RELACIONES (VULNERABILIDAD)	22%	32%	24%	22%	
COMPETENCIAS RELACIONALES (CONFLICTO)	24%	31%	23%	22%	

Tabla 5. Competencias relacionales trabajadas mediante la Orientación, diferenciando «Familias en situación de vulnerabilidad» y «Familias en situación de conflicto»

Se han recogido datos sobre las cuatro variables que componen las *competencias relacionales*: rol (clarificación de expectativas y normas en los procesos de interacción), diferencias entre subsistemas (conyugal, parental y filial), intercambio afectivo y comunicación.

Como puede observarse en la tabla 5, en relación con las competencias relacionales, los aspectos más trabajados en las *familias en situación de vulnerabilidad* han sido la diferenciación entre subsistemas (32%). Ello indica que las familias vulnerables presentan dificultades a la hora de establecer límites y fronteras en los subsistemas. Le siguen otros relacionados con el intercambio afectivo (24%), comunicación (22%) y rol (22%).

En cuanto a las familias en *situación de conflicto* (tabla 5), los datos muestran una distribución muy semejante a la que encontrábamos en las *familias en situación de vulnerabilidad*: los aspectos más trabajados han sido la diferenciación entre subsistemas (31%), seguido muy de cerca por el rol (24%), el intercambio afectivo (23%) y la comunicación (22%). Así pues, podemos afirmar que no existen importantes diferencias en la intervención familiar en cuanto a la problemática básica que presentan, ya que en ambos tipos de situación se evidencian dificultades relacionales destacadas.

Discusión de los resultados

La funcionalidad se basa en los aspectos relacionales, en la comunicación, en los intercambios entre las personas, tanto a nivel explícito como implícito. La gestión de lo cotidiano incluye una buena regulación de quién hace qué, cuándo, cómo, por qué, con quién. No puede haber una funcionalidad familiar eficiente si las competencias instrumentales y relacionales no se encuentran suficientemente desarrolladas como para permitir que los miembros de la familia se desarrollos a nivel personal, familiar y social. Cuando dichas competencias se ven mermadas, se hace necesaria la intervención por parte de servicios especializados como los SEAFICV con el fin de apoyar a la familia tanto en momentos de crisis –normativas o paranormativas- pero también, en ocasiones, para la gestión de lo cotidiano.

Atendiendo a nuestros datos, en más de la mitad de las familias, una vez valoradas las necesidades y características de cada núcleo familiar desde el recurso especializado, la O.F. ha sido la técnica mayoritariamente empleada. Por otra parte, la Terapia familiar según los resultados obtenidos se convierte en la segunda técnica de intervención más utilizada, siendo significativas las diferencias con respecto a la O.F., confirmando de este modo la hipótesis inicial establecida en relación a que son una gran mayoría las familias atendidas desde la O.F. en los SEAFICV.

La Mediación Familiar, en tanto que estrategia empleada, supone un porcentaje claramente inferior con respecto a las anteriores, quedando constatado que su empleo en el abordaje de problemáticas familiares no alcanza valores importantes en la población objeto de estudio de nuestra

investigación. Con respecto a esto, conviene señalar que el ámbito de aplicación de la mediación es la resolución de un conflicto partiendo de la igualdad de las partes, incluido el competencial, por lo que es posible pensar que los resultados obtenidos respondan a esta cuestión. Sin embargo, nos preocupa que, siendo una estrategia con un potencial educativo importante, tenga un menor impacto en el trabajo con familias. Consideramos necesario continuar trabajando en este sentido en la formación de los profesionales.

Por otra parte, planteamos así que la intervención familiar ha de partir de un enfoque que focalice el interés sobre los factores de riesgo, pero también de las propias competencias de la familia tal y como se ha hecho en este estudio. Partir de un enfoque de resiliencia (Manciaux, 2003; Cyrulnik, 2003, 2006; Barudy y Dantagnan, 2005, 2010; Plummer, 2010), de promoción de las capacidades y recursos propios y del entorno (sin dejar de lado los factores de riesgo), supone tener no sólo una visión más positiva de la familia sino también una valoración de la situación más realista acerca de sus propias posibilidades.

Por otro lado, por lo que respecta al tipo de competencias, no es de extrañar que las relacionales sean las más trabajadas desde el Servicio Especializado de Atención Familiar. Ello nos lleva a corroborar que trabajar los modos de relación que los miembros del núcleo familiar utilizan en sus interacciones, se convierte en pieza clave de la intervención familiar en tanto que permite conseguir una base familiar segura que implica no sólo que cualquier miembro de la familia puede recurrir a todos y cada uno de los demás en busca de ayuda, sino además que cada integrante tiene la posibilidad de desarrollar recursos para encontrar apoyo fuera de la familia si llega a ser necesario (Delage, 2008). Si es importante el intercambio afectivo y la comunicación en una familia, no adquiere menor relevancia la existencia de roles y subsistemas familiares claros y bien definidos. Los datos reflejan que todos estos aspectos son abordados en la práctica real en el trabajo en porcentajes muy similares de los SEAFICV con independencia de si se trata de familias en situación de vulnerabilidad o de conflicto. Y es que la familia, sea cual sea, tiene a la base un entramado relacional complejo que sustenta el resto de competencias instrumentales que permiten la autoorganización y funcionamiento dentro y fuera del sistema familiar.

Las familias de la muestra estudiada cubren sus necesidades básicas, económicas y desarrollo y promoción en un gran porcentaje de casos, con independencia de la problemática básica. Es el efecto multiplicador de los factores de riesgo existentes en las familias en situación de vulnerabilidad lo que supone un impacto mayor en su desenvolvimiento personal, familiar y social. A diferencia de éstas, las familias en situación de conflicto, son familias con niveles adecuados de normalización en diversos aspectos de su vida

en cuanto a la resolución de tareas cotidianas, pero que presentan patrones de interrelación ineficaces e inadecuados.

Atendiendo a que una de las características fundamentales de las familias en situación de vulnerabilidad suele ser la precariedad económica, sería esperable encontrar en mayor medida el abordaje de este tipo de necesidad que en las familias en situación de conflicto. Con respecto a esto, son de destacar dos cuestiones: por una parte, los porcentajes similares en ambas familias y, por otra parte, la escasa incidencia con respecto al resto de competencias.

Independientemente de la problemática básica de la familia, la intervención desde un servicio especializado de atención familiar contempla necesariamente el trabajo sobre las competencias, tanto instrumentales como relacionales, ya que, en definitiva, es el empoderamiento de los propios miembros del sistema familiar lo que puede minimizar el impacto de los factores estresores o de riesgo, desarrollando factores resilientes que les permita afrontar de manera eficaz tanto las adversidades como la cotidianidad de sus interacciones.

En definitiva, se ha pretendido la descripción del fenómeno examinado en la medida en que se trata de la primera etapa del desarrollo de nuestra investigación. En este sentido, hemos querido recoger aquí las aportaciones más significativas a partir de un estudio descriptivo que, sin duda, dará lugar a ir trazando caminos para la configuración de nuevas investigaciones. Quedan, por tanto, abiertas vías de estudio cuyo objetivo debería ser analizar la sensibilidad y competencia de los padres o cuidadores para adecuar sus respuestas (instrumentales y relacionales) en situaciones cotidianas y/o estresantes.

Son varias las posibles líneas a partir de la presente investigación, como por ejemplo, analizar en qué medida la relación paterno-filial adecuada entre los menores y sus progenitores se caracteriza por el desarrollo de lo que hemos venido a denominar «sincronía relacional», entendida como la capacidad de evolucionar de la familia de forma simultánea con los ritmos que marca el ciclo evolutivo del menor y sus características individuales (personales, familiares, contextuales).

En definitiva, reclamamos la necesidad de continuar realizando estudios que permitan dar respuesta a las demandas que, desde el ámbito de la familia y el menor, vienen detectándose. Como quiera que el trabajo y la investigación en relación con los SEAFICV ha ido orientándose a la familia en su conjunto, mayoritariamente, se hace indispensable en estos momentos dar mayor peso y protagonismo al menor como ser individual e irrepetible,

en palabras de Funes (2008) como sujeto activo que necesita ser escuchado y atendido. La observación permanente de la realidad infantil así como su conocimiento profundo y adecuación de las respuestas profesionales en pro de su desarrollo emocional e integral, se erigen en algunos de los principales puentes que sustentan nuestra labor y que cristalizan en proyectos de investigación coordinados.

NOTAS

³ Esta investigación ha sido subvencionada por la Consejería de Bienestar Social de la Generalidad Valenciana. Resolución 3SF016809P

⁴ El instrumento se envió a todos los SEAFICV desde la Dirección General de Familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, B. (2003). *Orientación familiar. Intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Arés, P. (2000) *Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Félix Varela
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. y Pérez, M. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Buxarrais, M.^a R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 10(2). Recuperado de: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_número_10_02/n10_02_buxarrais_martinez.pdf
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P.M. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 109-126.
- Catalano, R.F. et al. (2004). Positive youth development en the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 591, 98-124.
- Cervel, M. (2005). Orientación e intervención familiar. *Educación y futuro*: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 13, 83-100.
- Cicchetti, D. y Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: failure of the average expectable environment and its influence on child development. En D. Cohen y D. Cicchetti (ed.) *Developmental psychopathology*. (pp. 129-201). NJ, US: John Wiley & Sons.
- Ciscar, E. et al (2005). *SEAFI Camp de Túria: un modelo de funcionamiento*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Coletti, M. y Linares, J.(1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Barcelona: Paidós.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Del Dujo, A. y Minguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285.
- Delage, M. (2008). *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas de hoy*. Barcelona: Graó.
- González, I. (2000). Las crisis familiares. *Revista Cubana Med, Gen. Integr*, 16(3), 280-286.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Hervás, R.M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

- Hidalgo, F.L. (2004). Introducción a la Orientación familiar. El orientador familiar. En J.H. Bouché y F.L. Hidalgo (coord.) *Mediación y Orientación familiar. Volumen II.* (pp. 709-744). Madrid: Dykinson.
- Lévinas, E. (2006). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Sígueme.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En: D. Cohen y D. Cicchetti (ed.) *Developmental psychopathology.* (pp. 739-795). NJ, US: John Wiley & Sons.
- McWhriter, H. (1998) An empowerment model of counsellor training. *Canadian Journal of Counselling,* 32(1), 12-26.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse.* Barcelona: Gedisa.
- Martínez Clares, P. (2002) *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención.* Madrid: EOS.
- Martínez González, R. A. (1999). Orientación educativa para la vida familiar. *Revista española de orientación y psicopedagogía,* 10(17), 115-127.
- Mínguez, R. et al (2011). Autonomía y responsabilidad en el contexto de las familias. En: Universitat de Barcelona (ed.) *Autonomía y responsabilidad.*
- Contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI. (pp. 1-25). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Minuchin, S. (1994). *La recuperación de la familia: relatos de esperanza y renovación.* Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S. et al (1998) *El arte de la terapia familiar.* Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S. (2009). *Familias y terapia familiar.* Barcelona: Gedisa.
- Peña, J.V.; Rodríguez, M.^a C. y Torío, S. (2009). Opiniones de los progenitores sobre la participación de sus hijos e hijas en las labores domésticas. Modelos implícitos de educación familiar. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 61(4), 79-92.
- Plummer, R. (2010). Social-ecological resilience and environmental education: synopsis, application, implications. *Environmental Educational research,* 16, 493-509.
- Rappaport, (1987). Terms of empowerment/ejemplars of prevention: toward a theory for community Psychology. *American Journal of Community Psychology,* 15(2), 121-147.
- Ripoll-Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación.* Barcelona: Paidós.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica.* Barcelona: Gedisa.

ANEXO 1: CUESTIONES TRABAJADAS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

- ¿Qué tipologías familiares atienden?
- ¿Qué características definen a cada una de ellas?
- ¿Qué necesidades/demandas presenta cada tipo de familia?
- ¿Cuáles son las principales demandas que plantean las familias?
- ¿Existen diferencias en las demandas según el tipo de familia?
- ¿Las principales necesidades/demandas de la familia son fuente de carencias a nivel competencial?
- ¿Qué profesionales intervienen según las demandas?
- ¿Qué tipo de intervención se realiza en función de la situación de la familia?
- ¿La determinación de las competencias orienta a la intervención?
- ¿Qué criterios se siguen para que intervenga un profesional u otro desde la demanda/ necesidad de la familia hasta la finalización de la intervención?
- ¿Están delimitadas las funciones de las diferentes figuras profesionales en la intervención?
- ¿En el proceso de intervención familiar qué áreas son abordadas para atender a las necesidades de la familia?



VINSTITUT D'EDUCACIÓ

CONSELLERIA DE BIENESTAR SOCIAL

ANEXO 2:INSTRUMENTO



1. Entidad:
3. Intervenciones realizadas:

5.º TOTAL FAMILIAS EN INTERVENCIÓN

Orientación	Mediación	Terapia
-------------	-----------	---------

1. Entidad:
3. Intervenciones realizadas:

4. N.º de profesionales del SEAFI: Técnico Superior:

2. Trimestre /Año: Técnico Medio:

Otros:

6. COMPETENCIAS TRABAJADAS DESDE LA TÉCNICA DE ORIENTACIÓN FAMILIAR

FAMILIAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD		FAMILIAS EN SITUACIÓN DE CONFLICTO	
Competencias instrumentales	Competencias relacionales	Competencias instrumentales	Competencias relacionales
<i>Necesidades físicas: alimentación, vestido, higiene, salud y educación</i>	<i>Roles: toma de decisiones, jerarquía, distribución del poder</i>	<i>Necesidades físicas: alimentación, vestido, higiene, salud y educación</i>	<i>Roles: toma de decisiones, jerarquía, distribución del poder</i>
<i>Necesidades económicas: trabajo, gestión y planificación del dinero</i>	<i>Diferenciación entre subsistemas: límites, normas, establecimiento de reglas, pautas de interacción</i>	<i>Necesidades económicas: trabajo, gestión y planificación del dinero</i>	<i>Diferenciación entre subsistemas: límites, normas, establecimiento de reglas, pautas de interacción</i>
<i>Necesidades de desarrollo y promoción: escolarización, formación para el empleo, utilización de los recursos sociales</i>	<i>Intercambio afectivo: expresión del afecto, vinculación afectiva</i>	<i>Necesidades de desarrollo y promoción: escolarización, formación para el empleo, utilización de los recursos sociales</i>	<i>Intercambio afectivo: expresión del afecto, vinculación afectiva</i>
<i>Comunicación: intercambio de información, dimensión analógica y digital de la comunicación</i>		<i>Comunicación: intercambio de información, dimensión analógica y digital de la comunicación</i>	<i>Comunicación: intercambio de información, dimensión analógica y digital de la comunicación</i>
TOTAL C.I.		TOTAL C.R.	TOTAL C.R.
	TOTAL		TOTAL

7. ÁREAS ABORDADAS DESDE LA TÉCNICA DE ORIENTACIÓN FAMILIAR

	Crianza	Habilidades de vida	Resolución de conflictos	Afectiva	Socialización	Organizativa	Desarrollo personal	Otras (1)
TOTAL								
TOTAL								

8. PROFESIONALES

	Técnico superior	Técnico medio	Técnico superior y Técnico medio
O	M	T	O M T
TOTAL			

(1): Especificar cuál/es:

INSTRUCCIONES PARA EL PASE DEL INSTRUMENTO

En la hoja adjunta se recogerán datos relativos **únicamente a aquellos casos que durante el trimestre, y/o al cierre del mismo, se encuentren en la fase de intervención.**

1. *Entidad:* Se indicará el nombre de la entidad pública.
2. *Trimestre/Año:* Se indicará el trimestre y el año al que se refiere la recogida de datos.
3. *Intervenciones Realizadas:* Se recogerá el total de casos atendidos en el trimestre. El dato debe coincidir con el de la casilla correspondiente al n.^º total de Casos Atendidos en el Trimestre: n.^º de intervenciones, de la Hoja Trimestral que se remite a la Dirección Territorial.
4. *N.^º de profesionales del SEAFI:* Se indicará el n.^º de miembros del SEAFI, con independencia de si realizan jornada a tiempo parcial o completa.
5. Se recogerá información sobre las técnicas empleadas únicamente con las familias que se encuentren en fase de intervención en el trimestre.
6. *Competencias familiares SOLO de aquellos casos atendidos desde la Orientación familiar.* Se recogerá el n.^º de familias en las que se han trabajado las competencias, tanto de tipo relacional como instrumental, atendiendo en primera instancia al tipo de problemática básica que presenta (vulnerabilidad /conflicto). Se señalará el tipo de necesidad básica trabajado en el caso de las competencias instrumentales, con independencia de que hayan sido una o más las necesidades abordadas. En el caso de las competencias relacionales, se señalará el n.^º de familias en las que se ha trabajado alguna de las competencias señaladas.

Al final de la tabla, se recogerá el n.^º total de familias en cada una de las problemáticas básicas, es decir, en situación de vulnerabilidad/conflicto, tanto en las competencias relacionales (C.R.) como en las competencias instrumentales (C.I.)

7. *Áreas abordadas SOLO de aquellos casos atendidos desde la Orientación familiar:* Se incluirá el n.^º total de familias en las que se ha trabajado cada una de las áreas que se indican. En la casilla final (1) se contabilizará el n.^º de casos en los que se ha trabajado el/las

área/s no recogidas en apartados anteriores, indicando en la parte inferior de la hoja el tipo de área/s.

8. *Profesionales:* Se recogerá la intervención realizada desde la Orientación, Mediación y Terapia familiar por el Técnico Superior, el Técnico Medio o ambos, así como si han intervenido otros profesionales, indicando en este último caso la profesión/es de los mismos. En el caso de que durante el trimestre pudieran darse dos tipos diferentes de actuaciones profesionales, por ejemplo, que durante un tiempo solo fuera una figura profesional y posteriormente fueran dos, se señalará la opción que corresponda a la intervención de la mayor parte del tiempo durante el trimestre.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Paz Cánoval Leonhardt, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Titular de Teoría de la Educación en la misma Universidad. Su actividad docente e investigadora se centra prioritariamente en el ámbito de la educación familiar con tesis dirigidas sobre esta temática, publicaciones en revistas y obras colectivas y dirección y participación en proyectos de investigación, entre los que destacamos: « Diseño de un instrumento para analizar la relación entre violencia filio-parental y estructura y estilo educativo familiar» y « Prácticas familiares y corresponsabilidad»: Análisis de los valores y propuesta de estrategias educativas para la conciliación de la vida personal, social y laboral ». Dirige el curso de Postgrado «Mediación en la intervención socioeducativa».

Piedad M.^a Sahuquillo Mateo, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Contratada Doctora en la misma Universidad. Su actividad docente e investigadora se centra, de forma prioritaria, en el ámbito de Familia y Menor. Es codirectora de tesis centradas en dichos ámbitos, participa en proyectos de investigación competitivos y es autora y coautora de publicaciones en revistas y obras colectivas. Forma parte del Postgrado de Mediación en la Intervención Socioeducativa y del Máster Internacional de Migraciones.

Ester Císcar Cuñat, Pedagoga, Logopeda y Educadora Social. Desde 1997 trabaja en la Mancomunitat del Camp de Túria como Directora del Dep. de Bienestar Social y Coordinadora/Terapeuta del Servicio Especializado de Atención a la Familia y la Infancia (SEAFI) Camp de Túria. Mediadora Familiar, Experta en Maltrato Infantil y Experta en Intervenciones Sistémicas. Desde 2009 Profesora Asociada de la Universitat de València. Ha participado en diferentes investigaciones, siendo coautora de tres publica-

ciones: «Guía para la detección y prevención de los malos tratos en la infancia», «SEAFI Camp de Túria: un modelo de funcionamiento» y «Orientación Familiar: de la capacidad a la funcionalidad». Directora Técnica y docente de Jornadas del ámbito profesional.

Concepción Martínez Vázquez, Licenciada en Psicología y en Pedagogía. Profesora asociada de Universidad. Profesora de los cursos organizados por el COPYPCV. Desde 2001 desarrolla su labor profesional en el Dep. de Bienestar Social de la Mancomunidad del Camp de Túria, desde 2008 como psicóloga del Servicio Especializado de Atención a Familia e Infancia (SEAFI) y anteriormente como Técnico Medio en Intervención Social en el mismo servicio. Ha participado en actividades de formación e investigación sobre la intervención familiar desde 2003, siendo coautora de las publicaciones «SEAFI Camp de Túria: un modelo de funcionamiento» y «Orientación Familiar: de la capacidad a la funcionalidad». Coordinadora técnica de jornadas relacionadas con familia y menor.

Dirección de las autoras: Paz Cánovas Leonhardt

Piedad M.^a Sahuquillo Mateo
Avda. Blasco Ibáñez, 30- 4.^a planta
46010 Valencia
E-mail: Paz.canovas@uv.es
Piedad.sahuquillo@uv.es

Esther Císcar Cuñat
C/País Valencià, 10, 3.^a 46614
Favara (Valencia)
E-mail: ester.ciscar@uv.es

Concepción Martínez Vázquez
Avenida del Puerto 104, 4.^a
46023 Valencia
E-mail: Concepción.Martinez@uv.es

Fecha Recepción del Artículo: 28. Diciembre. 2011

Fecha Modificación Artículo: 08. Enero. 2013

Fecha Aceptación del Artículo: 27. Febrero. 2013

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

Jesús Molina Saorín, Pedro Miralles Martínez
y Francisco Javier Trigueros Cano
Universidad de Murcia

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11492

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Molina Saorín, J.; Miralles Martínez, P. y Trigueros Cano, F. J. (2014). La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: Percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1. *Educación XXI*, 17 (2), 289-311. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11492

Molina Saorín, J.; Miralles Martínez, P. y Trigueros Cano, F.J. (2014). Assessment in Social Sciences, Geography and History: Perception of students after the application of the EPEGEHI-1 scale. *Educación XXI*, 17 (2), 289-311. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11492

RESUMEN

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación financiado por la «Fundación Séneca» (Región de Murcia) y otro del Ministerio de Economía y Competitividad, a través de los cuales se ha diseñado un instrumento que permite conocer la percepción que tienen los alumnos sobre los diferentes instrumentos que se les aplican en el proceso de evaluación y la posterior calificación en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El instrumento utilizado ha sido una escala original formada por varios ítems agrupados en diferentes factores, que recibe el nombre genérico de escala EPEGEHI-1. En ese sentido, se ha focalizado la atención en dicha percepción, analizando los procedimientos de evaluación, el examen (como instrumento principal de calificación), la información que el alumnado tiene sobre los criterios de calificación de dicho instrumento, la nota final obtenida y la percepción de la misma por parte del alumnado. Se trata de un estudio con metodología cuantitativa, llevado a cabo con una muestra de 1.117 alumnos murcianos de 3.^º y 4.^º de Educación Secundaria (15 y 16 años). El instru-

mento presenta buenas propiedades psicométricas, arrojando unos datos que muestran las diferentes relaciones significativas entre las variables influyentes en la percepción final de la evaluación y calificación.

PALABRAS CLAVE

Validación, análisis factorial, evaluación, Geografía e Historia.

ABSTRACT

This study is the result of a research project funded by the Seneca Foundation (Murcia - Spain). We designed a tool to discover the students' perceptions about the different instruments that are applied in the assessment process and subsequent qualification in the field of Social Sciences, Geography and History. The instrument used was an original scale consisting of several items grouped into different factors, which receives the generic name EPEGEHI-1 scale. In that sense, we have focused our attention on this perception, analyzing assessment procedures, the test (as the main instrument rating), the information that students have about the criteria for classification of that instrument, the final grade obtained and the perception of that grade among the students. This is a study with quantitative methodology, conducted with a sample of 1,117 students of 3rd and 4th year of Secondary Education (15 and 16 years old). The instrument has good psychometric properties. The data shows the significant relationships between different variables influencing the final perception of the assessment and qualification.

KEYWORDS

Validity, factor analysis, assessment, Geography, History.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un proceso integrado en los diseños de enseñanza y aprendizaje, que presta especial atención a sus controles internos y que responde a las exigencias de racionalidad, sistematización, control de variables y contraste de resultados. Desde una concepción abierta, se hace necesario descubrir nuevas dimensiones dentro de la evaluación, nuevos instrumentos de obtención de información y análisis de la misma. En ese sentido, la evaluación se convierte en la piedra angular en la que, en buena parte, se fundamenta cualquier modelo pedagógico o metodológico. En líneas generales, se suele definir la evaluación como el procedimiento a partir del

cual se adjudica un valor a algo (Stufflebeam y Shinkfield, 2007). Tal valor puede ser intrínseco o extrínseco y viene dado en función de adjudicaciones externas al objeto evaluado, considerando unos criterios, parámetros o circunstancias que hacen que dicho objeto incremente su valor por esas contingencias. Así pues, la evaluación educativa es un procedimiento en el que se recoge información, con la que se conocen los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y, a partir de la misma, se toman decisiones en este proceso. No solo tiene la función calificadora, sino que se le atribuyen otra serie de funciones como la orientación, la motivación, la ayuda en la toma de decisiones, etc. En definitiva, la evaluación es una parte inexorable del proceso de enseñanza-aprendizaje. En los últimos tiempos, la evaluación se ha convertido en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos niveles que integran la vida escolar. Siendo la educación una práctica social (y la evaluación uno de sus principales actos), debemos abordarla desde distintos aspectos: ideológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos y técnicos. De esta manera, parece ponerse de manifiesto que aquello que se evalúa acaba determinando lo que se enseña, y los estudiantes terminan trabajando aquello que intuyen que es relevante en la evaluación.

Para esta investigación se ha diseñado y validado un instrumento que pretende recoger las impresiones del alumnado de los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sobre los aspectos que intervienen en la evaluación de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Es el resultado de dos proyectos de investigación («Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» —08668/PHCS/08, financiado por la Fundación Séneca— Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTR 2007-2010; y «La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales»-EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, cuya finalidad principal es analizar los criterios e instrumentos de la evaluación del aprendizaje que utilizan los profesores de Geografía e Historia de 3.^º y 4.^º de ESO en la Región de Murcia. El conocimiento de estos criterios e instrumentos nos permitirá realizar una aproximación a aquello que acontece en las evaluaciones de los contenidos geográficos e históricos para, a partir de esa realidad, realizar propuestas de cambio en los procesos de evaluación y, por tanto, de enseñanza.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad, se están produciendo importantes cambios en los currículos de todos los niveles de enseñanza. Por vez primera, la Unión Eu-

ropea ha establecido que el currículo incluya unas competencias básicas que faciliten el aprendizaje permanente. Para toda España, estas competencias han pasado a ser elementos integrantes de los nuevos currículos. En las distintas materias, se debe prestar una atención especial al desarrollo de dichas competencias, las cuales deberán haber sido adquiridas por los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria. Estos cambios afectan, principalmente, al sistema de evaluación; se hace necesaria entonces la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, no pudiendo centrarse únicamente en la evaluación de contenidos y en la utilización de unos instrumentos de evaluación determinados. Nuestra experiencia en este ámbito nos demuestra que los estudiantes acaban trabajando aquello que intuyen que es relevante en la evaluación, y el profesor —en su enseñanza— implícitamente muestra qué le importa en la misma. De este modo, las prácticas de enseñanza se estructuran en función de la evaluación, con los riesgos y peligros que ello lleva consigo, tanto para el alumnado como para el profesorado (Molina, 2009). Teniendo en consideración que nuestra trayectoria investigadora se circunscribe a las ciencias sociales, se ha pretendido analizar cómo se está llevando a cabo la evaluación de los contenidos geográficos e históricos en ESO. En este sentido, se ha tomado como referencia la percepción que los alumnos tienen sobre dicho proceso, a través del análisis de los exámenes que realizan, precisamente por constituirse como el instrumento casi hegemónico para determinar su resultado en la evaluación. Precisamente, a partir de los datos empíricos obtenidos sobre la evaluación de los estudiantes, se podrán determinar los posibles obstáculos que para el aprendizaje suponen, por ejemplo, ciertos modelos de evaluación basados en exámenes que, además, implican la realización de ejercicios (mecánicos o repetitivos) y actividades del libro de texto (basadas en copiar de forma rutinaria), hecho que se aleja de los fines de una educación basada en competencias, tal y como recoge la LOE. Por tanto, se plantean algunos interrogantes: ¿Es posible afirmar que aquello que se evalúa acaba determinando lo que se enseña y que los alumnos estudian o aprenden aquello que consideran como relevante en la evaluación?; ¿se evalúan solamente contenidos?; ¿son coherentes los instrumentos de evaluación con la metodología utilizada y con los objetivos y contenidos propuestos?

No existen demasiados estudios empíricos acerca de la evaluación en la Educación Secundaria, y menos aún de las materias de ciencias sociales. Hay, por un lado, una serie de reflexiones sobre la evaluación en este área (Quinquer, 1999; Aguirrán y Val, 2007) y, por otro, algunos trabajos basados en investigaciones que han realizado López Facal (1993, 1994 y 1997), Merchán (2001 y 2005), Sans y Trepaut (2006) y Trepaut e Insa (2008). Por ese motivo, obtener datos e información sobre las prácticas evaluadoras y sobre los procedimientos, criterios e instrumentos de evaluación y calificación, supone un material de gran valor para entender mejor la realidad de nuestras

aulas y comprender los porqués de los resultados académicos en ciencias sociales, así como el grado de corresponsabilidad en los mismos por parte del alumnado. En este sentido, al recoger las apreciaciones de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes, también estamos recabando su opinión sobre la enseñanza del profesorado. Por este motivo, el *objetivo central* de este trabajo es presentar el instrumento de recogida de información que se ha elaborado y aplicado, con objeto de conocer las percepciones que tienen los estudiantes de los dos últimos cursos de ESO, con relación a la evaluación que han vivido dentro de la materia de Ciencias Sociales. Desde este planteamiento, pretendemos —de forma general— conocer las opiniones, creencias y patrones de conducta de los estudiantes de 3.^º y 4.^º de ESO con respecto a los exámenes (esencialmente) y otros instrumentos a través de los cuales son evaluados en este área. Nos interesa este colectivo porque con ellos se pone fin a toda una etapa de escolaridad obligatoria, en la cual se ha proyectado utilizar unas estrategias evaluadoras que permitan constatar la consecución del logro de competencias y, por lo tanto, la oportunidad de obtener el primer título académico.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño

En cuanto al diseño, se trata de un estudio descriptivo en el cual se ha seguido una metodología cuantitativa, a partir de la cual se ha diseñado un cuestionario denominado Escala de Percepción de la Evaluación en Geografía e Historia (EPEGEHI-1). Tras la aplicación de dicha escala, se ha realizado un análisis factorial exploratorio de los datos, cuyo resultado ha sido la extracción de los diez factores presentes (Tabla 1). Para la extracción de los componentes se ha utilizado el método de máxima verosimilitud sobre la matriz de covarianzas (Pérez, 2005). Se han calculado los valores tipificados de cada variable y sobre estos se ha aplicado el análisis factorial, estandarizando las variables para operar desde una misma escala. Se ha rotado la solución factorial mediante rotación Varimax, minimizando así el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, simplificando así la interpretación de los mismos. La solución factorial se ha realizado sin determinar el número máximo de factores, por lo que el criterio ha sido aquellos cuyo *eigenvalue* fuese superior a 1 (Pérez, 2005).

Escala	N	Media	Desv. típ.
F1: Correspondencia entre calificación vs nivel de esfuerzo / conocimientos del alumno	1.117	.007	.924
F2: Incertidumbre en el formato y contenido del examen	1.117	-.021	.905
F3: Certidumbre en cuanto a la cantidad de materia de estudio y preguntas de examen literales.	1.117	.027	.776
F4: Nivel de conocimiento del alumno sobre criterios de evaluación del examen	1.117	.032	.744
F5: Importancia del examen para aprobar	1.117	.009	.783
F6: Cantidad de exámenes	1.117	.002	.713
F7: Tiempo dedicado a la preparación del examen	1.117	.014	.757
F8: Presencia en el examen de preguntas literales del libro	1.117	.011	.667
F9: Realización de exámenes combinados: test y preguntas de desarrollo	1.117	.002	.627
F10: Gusto por la asignatura, dedicación y mejora de nota	1.117	-.006	.671
N válido (según lista)	1.117		

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de las subescalas*

Muestra

El muestreo utilizado es de tipo intencional, siendo la muestra de este estudio de 1.117 sujetos (con un error estándar de 0,7% para el universo total, según análisis con STATSTM). Está constituida por estudiantes de 3.^º y 4.^º de ESO de la Región de Murcia, a quienes se ha aplicado esta escala durante el curso 2010-11. Antes de cerrar la selección definitiva de la muestra, y con objeto de localizar posibles errores ocultos en el cuestionario utilizado (de entendimiento para los alumnos, de organización interna, etc.), se decidió realizar una aplicación previa para un grupo reducido de estudiantes ($n= 40$) pertenecientes, también, a un centro de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Esta fase de aplicación se realizó en las mismas condiciones que las reproducidas, posteriormente, en la aplicación masiva. En cuanto al sexo, se trata de un grupo equivalente (50% ♂; 50% ♀), con edades comprendidas entre 15 y 18 años, con

una elevada presencia de alumnos repetidores (23,7%), muy próxima a la de alumnos pertenecientes a programas específicos (29,6%), y un porcentaje inferior pertenecientes al programa bilingüe (10%). Gracias a esta aplicación inicial fue posible depurar algunos ítems de la escala, así como definir finamente la muestra. En segundo lugar, el número final de sujetos de la muestra ($n= 1.117$) también ha sido el resultado de la eliminación de aquellos alumnos cuyo instrumento de recogida de datos contenía errores o datos perdidos, teniendo finalmente un nivel de confianza elevado (superior al 95%, según el análisis con STATS), con un error máximo del 0.7% (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2008). En su conjunto, los integrantes de la muestra final proceden de 11 Institutos de Educación Secundaria con una ligera predominancia de varones (53,6% ♂; 46% ♀). En cuanto a la edad, encontramos tres grandes categorías: el 39% tienen 15 años; un 42% tienen 16 años y el 19% restante tienen entre 17 y 18 años. A continuación, ofrecemos el gráfico 1 en el que presentamos la distribución de la muestra según el centro de procedencia.

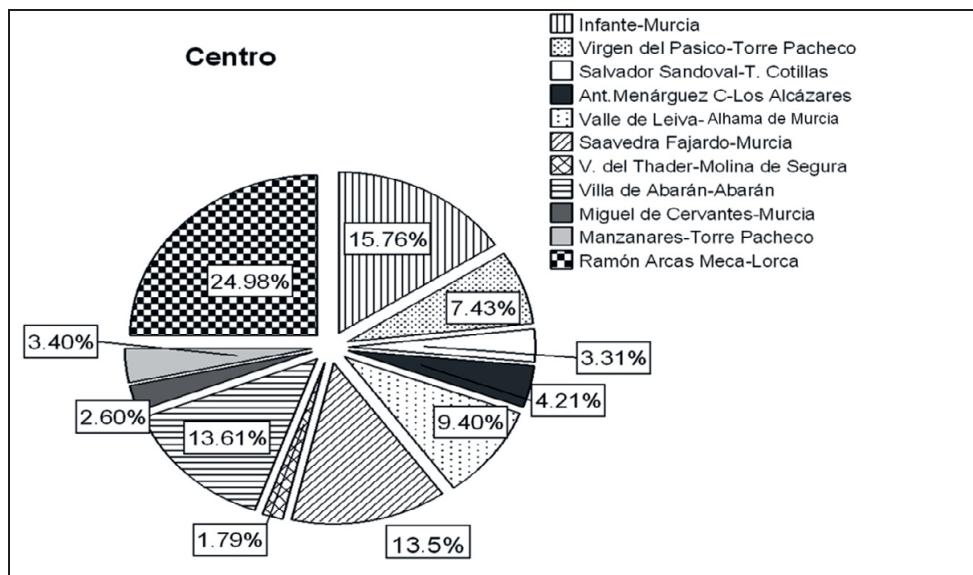


Gráfico 1. Distribución de la muestra agrupada por centros participantes en la investigación

Instrumento

Este estudio ha sido realizado siguiendo cuatro grandes etapas: construcción de los ítems de la escala, análisis de jueces y validación del instrumento de recogida de información, aplicación de la escala y, por

último, análisis de los datos. Los ítems de EPEGEHI-1 se elaboraron partiendo de una doble vía. En primer lugar, mediante un exhaustivo análisis documental sobre la evaluación en el área de didáctica de las ciencias sociales, que se ha reseñado en el marco teórico. En segundo lugar, mediante un proceso de consultoría con expertos, de reconocido prestigio, procedentes de centros superiores de investigación y centros de educación secundaria dedicados al ámbito de la evaluación y las ciencias sociales. La finalidad era evaluar la pertinencia de las cuestiones elaboradas, el grado de acierto en las dimensiones definidas, así como también la comprensión y adecuación semántica de cada ítem. En total, el grupo de jueces estaba compuesto por 11 profesionales en activo, vinculados con el ámbito de la metodología de la investigación, la percepción y la evaluación. Como criterio para conservar un ítem, utilizamos un grado de concordancia de, al menos, el 75% de los jueces. Como resultado de este proceso, de los 57 ítems iniciales se descartaron 13, conservándose 44 precisamente por ser los que mejor describían la percepción del alumnado sobre los exámenes y la evaluación. Del mismo modo, los 44 indicadores finales sufrieron también un proceso de depuración y alteración de su estructura gramatical original, a tenor de las diferentes propuestas de los expertos. Por último, tras la aplicación previa del cuestionario (descrita anteriormente; $n= 40$), de los 44 ítems se descartaron 8, organizándose el resto, de forma sistemática, en un cuestionario estructurado en los diez ámbitos referidos anteriormente, incluyendo un espacio reservado para la codificación de las variables independientes. Las respuestas a los 36 ítems finales se organizaban utilizando una escala combinada de varias opciones de respuesta (incluyendo el tipo Likert de cuatro opciones: siempre, casi siempre, casi nunca, nunca). Para calcular el nivel de confiabilidad del instrumento, se ha utilizado el método de Kuder-Richardson, aplicando el coeficiente α de Cronbach para cada uno de los factores. Siguiendo a Malhotra (2001), se han descartado todos los ítems cuyos coeficientes α extraídos no alcanzaban los valores de referencia para una confiabilidad satisfactoria. En nuestro caso, se ha obtenido un valor del coeficiente α de .871 para la escala, hecho que le confiere una elevada fiabilidad (Malhotra, 2001). Otros aspectos importantes para la configuración definitiva de esta escala fueron los criterios de aplicabilidad y eficiencia (Hastad y Lacy, 1998), que también ha sido utilizado, pues dada la elevada muestra con la que se ha trabajado, ha interesado que el instrumento fuese de fácil aplicación y con un consumo reducido de tiempo para los participantes. Para el diseño definitivo del cuestionario se ha contado con el asesoramiento del Servicio de Instrumentación Psicológica de la Universidad de Murcia, transformando la herramienta original en un cuestionario de lectura óptica, cuyo vaciado de datos correría a cargo de un lector digital. Para la aplicación del instrumento, se solicitó el permiso oportuno a las autoridades académicas responsables.

Concedido este, el procedimiento consistió en distribuir los cuestionarios a los profesores encargados de la docencia en los grupos en los que se organizaba la muestra, aplicándose directamente en el aula y de forma voluntaria para el alumnado. El resultado fue un cuestionario que permitía rellenarlo en tiempo real, dedicando para ello unos veinte minutos, aproximadamente.

RESULTADOS

Las respuestas contenidas en los cuestionarios se han organizado formando un banco de datos, el cual —debidamente codificado— constituye una plantilla de trabajo en el programa SPSS con el que ha sido analizada la información. Para el análisis de todos los datos, también se ha contado con la colaboración de los expertos del Servicio de Cálculo Científico y Apoyo Estadístico de la Universidad de Murcia. En este sentido, se ha realizado un análisis factorial; se trata de una técnica de reducción de datos que permite agrupar variables a partir de un conjunto numeroso de datos. A partir de ahí, se estudia el modo en el que correlacionan entre sí las diferentes variables, analizando si tales relaciones son significativas (desde el punto de vista estadístico) y procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros. Por tanto, para realizar un análisis factorial es necesario que exista correlación entre los ítems. Estas condiciones previas al análisis se realizaron calculando la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, resultando ambas satisfactorias. La primera de ellas (KMO), es un índice que compara la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial. Teniendo en consideración que la correlación parcial entre dos variables debe ser pequeña, cuando el modelo factorial es adecuado, el KMO tomará un valor próximo a 1. Si el valor de KMO es reducido (y esto sucede con valores por debajo de 0.6 —los cuales se consideran inadecuados) puede que no sea pertinente utilizar el análisis factorial con esos datos; en nuestro caso $KMO=0.864$, por lo que podemos considerarlo un nivel muy aceptable y fiable para la realización de un análisis de este tipo. Por su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis de que las correlaciones entre los ítems no son nulas, de manera que un resultado significativo ($p<.995$) es satisfactorio; en este estudio $p=.000$, por lo que resulta pertinente (y rigurosa) la realización de dicho análisis. Como criterio, se eligen aquellos factores cuyos valores propios son superiores a 1 (Tabla 2). En nuestra investigación, estos factores explican el 85.242% de la varianza total (cuando un factor tiene un valor propio menor que 1, significa que explican menos varianza que un solo ítem de forma independiente, por lo que no sería procedente considerar dicho factor).

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.614	13.187	13.187
2	3.643	10.412	23.599
3	3.612	10.323	33.922
4	3.611	10.320	44.243
5	2.553	7.297	51.539
6	2.238	6.396	57.936
7	2.012	5.750	63.686
8	2.322	6.636	70.323
9	2.255	6.445	76.767
10	2.965	8.474	85.242

Tabla 2. Varianza total explicada tras rotación de los factores seleccionados: matriz reescalada. Método de extracción de máxima verosimilitud

A continuación, se presenta el análisis de los componentes extraídos. El primer factor (1), que se ha denominado «Correspondencia entre calificación vs nivel de esfuerzo-conocimientos del alumno», está formado por siete ítems que indican la relación existente entre la calificación obtenida por el alumno y su correspondencia con un nivel de esfuerzo y conocimientos (explica el 13.187% de la varianza total). Seguidamente, ofrecemos la matriz de componentes rotados que nos permitirá entender mejor el factor final que agrupa esos ítems, puesto que los coeficientes de esta matriz recogen los ítems pertenecientes a cada uno de los diferentes factores (Tabla 3). Se ha aplicado una rotación con el fin de facilitar la interpretación de la solución factorial; en este caso se ha utilizado el método de rotación conocido como «Varimax». Se trata de un método de rotación ortogonal (considera los factores como independientes entre sí) y minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, facilitando —de esta forma— la interpretación de los factores, ya que los ítems implicados contribuirán a un número menor de factores (simplificando de esta forma la denominación de cada factor).

- Factor 1** Correspondencia entre calificación vs nivel de esfuerzo-conocimientos del alumno
Considero que la intención del profesor es que la nota refleje lo que se merece el alumno
Considero que mis compañeros piensan que su nota final refleja lo que realmente saben
Opino que la intención del profesor es que la nota final refleje fielmente lo que sé
Opino que la nota final refleja lo que realmente sé de la asignatura
Considero que mi nota final refleja lo que me merezco
Considero que mi nota final se ajusta a lo que realmente he trabajado
Opino que la intención del profesor es que la nota final refleje fielmente lo que he trabajado
- Factor 2** Incertidumbre en el formato y contenido del examen
El examen contenía preguntas nuevas o de forma diferente a como vienen en el libro
En el examen había preguntas para responder de forma personal, con mis palabras y/o con ejemplos distintos al libro
En el examen había preguntas de otro tipo diferente a las anteriores
En los exámenes había preguntas sobre diapositivas (imágenes, mapas, noticias, etc.)
En el examen tenía que explicar los conceptos que aparecían en documentos o textos
En el examen había preguntas de opinión y argumentación sobre contenidos, documentos o textos
En el examen había que resumir textos y/o comentar mapas, gráficos, imágenes, etc., y explicarlo con tus propias palabras
- Factor 3** Certidumbre en cuanto a la cantidad de materia de estudio y preguntas de examen literales
El examen contenía preguntas para responder tal cual había explicado el profesor o como aparecían en el libro
La cantidad de materia de cada examen es siempre la misma
Los exámenes contenían preguntas que ya habíamos trabajado en clase
Lo que se preguntaba en el examen aparecía en el libro de texto
- Factor 4** Nivel de conocimiento del alumno sobre criterios de evaluación del examen
El valor de cada pregunta se especifica en el examen
Antes de hacer el examen me explican cómo se califica
El profesor comentaba en clase los resultados de los exámenes
El profesor me mostraba el examen corregido para revisarlo y conocer mis errores y aciertos
En clase repasábamos los exámenes realizados y corregíamos los errores
- Factor 5** Importancia del examen para aprobar
En mi opinión, la importancia que el profesor concede al examen (para aprobar) es
En mi opinión, la importancia del examen (para aprobar) es
En mi opinión, la importancia que mis compañeros dan al examen (para aprobar) es

Factor 6	Cantidad de exámenes El total de exámenes realizados en la evaluación anterior fue... En los exámenes había preguntas cortas en...
Factor 7	Tiempo dedicado a la preparación del examen Tiempo semanal dedicado al estudio de la asignatura Tiempo y hábito de estudio para la preparación del examen
Factor 8	Presencia en el examen de preguntas literales del libro En los exámenes había que hacer comentarios de texto procedentes de libro en... En los exámenes había preguntas que se correspondían con los enunciados del libro de texto en...
Factor 9	Realización de exámenes combinados: test y preguntas de desarrollo En los exámenes había preguntas a responder con información complementaria diferente a la del libro de texto en (número) En los exámenes había preguntas tipo test en (número)
Factor 10	Gusto por la asignatura, dedicación y mejora de nota Dedico ese tiempo a estudiar esta asignatura porque (motivo) La cantidad de materia de cada examen es siempre la misma

Tabla 3. Matriz de componentes rotados (factores)

A modo de resumen, tal y como se puede apreciar, el segundo factor está compuesto por otros siete ítems que explican el 10,412% de la varianza total; puede ser interpretado como incertidumbre en el formato y contenido del examen. El tercer factor está formado por cuatro ítems que explican el 10,323% de la varianza total y se puede interpretar como certidumbre en cuanto a la cantidad de materia de estudio y preguntas de examen literales. El cuarto factor estaría compuesto por cinco ítems que explican el 10.320% de la varianza total y se interpreta como nivel de conocimiento del alumno sobre criterios de evaluación del examen. En el ecuador de esta tabla, el quinto factor estaría compuesto por tres ítems que explican el 7,297% de la varianza total y se interpreta como la importancia que el alumno concede al examen para aprobar. El sexto factor explica el 6.396% de la varianza total y representa la cantidad de exámenes que realiza el alumno en esta asignatura. El séptimo factor se interpreta como el tiempo dedicado a la preparación del examen (explica un 5,750% de la varianza total); el octavo hace referencia a la presencia en el examen de preguntas literales del libro (explica el 6.636% de la varianza total). El noveno factor está formado por dos ítems y se interpreta como realización de exámenes combinados (tipo test y preguntas de desarrollo), explicando un 6,445% de la varianza total. Por último, el décimo factor está formado por dos ítems que explican el 8.474% de la varianza total y que refleja la relación directamente proporcional entre el gusto por la asignatura, la dedicación a la misma y mejora de nota final.

Estos 10 factores han sido estudiados mediante el análisis de la matriz de residuales de las correlaciones reproducidas, en las que solo el 4% de re-

sídicales tenían valores absolutos superiores a 0,05, por lo que concluimos que el ajuste del modelo es bueno al explicar un 85,242% de la varianza total. Por último, el coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach, que mide la fiabilidad y la coherencia interna entre ítems), ha arrojado un valor de .864 para la escala, mostrando así una elevada calidad; recordemos que cuanto más se aproxime a su valor máximo (1), mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. Por lo tanto, la EPEGEHI-1 presenta una estructura factorial adecuada a la hora de evaluar cómo los estudiantes de 3.^º y 4.^º de ESO perciben la evaluación en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, incluyendo las grandes dimensiones consideradas por diferentes autores (véanse López, 1997; Merchán, 2005; Sans y Trepaut, 2006; Trepaut e Insa, 2008). Con objeto de comprobar las relaciones existentes entre los diferentes factores, se ha aplicado la correlación de Pearson, que nos mide el grado de relación entre dos variables cuantitativas; este indicador varía entre -1 y 1, siendo 1 una correlación perfecta positiva (-1 sería la correlación perfecta negativa y, por último, el valor 0 indica que no hay correlación). Así, los valores cercanos a 0 indican correlaciones débiles, las superiores en valor absoluto a 0,7 se consideran como una correlación muy alta y hasta 0,5 indica asociaciones medias. Los resultados de este estadístico los recogemos en la tabla 4.

CORRELACIONES		F3	F5	F6	F7	F8	F9	F10
F1	Correlación de Pearson	.081(**)	.066(*)	.072(*)	.008	.046	-.024	-.015
	Sig. (bilateral)	.009	.035	.021	.806	.142	.437	.623
F2	Correlación de Pearson	-.064(*)	.114(**)	.086(**)	.019	.032	.109(**)	-.013
	Sig. (bilateral)	.041	.000	.006	.542	.313	.000	.673
F3	Correlación de Pearson	1	-.019	-.038	-.084(**)	.211(**)	.075(*)	.038
	Sig. (bilateral)		.535	.228	.007	.000	.016	.224
F4	Correlación de Pearson		.024	.005	.045	-.043	-.003	.081(**)
	Sig. (bilateral)		.444	.869	.147	.168	.924	.010
F5	Correlación de Pearson		1	.070(*)	-.012	.156(**)	-.038	.083(**)
	Sig. (bilateral)			.026	.697	.000	.229	.008

F6	Correlación de Pearson	(*)	1	.132(**)	.040	-.055	.071(*)
	Sig. (bilateral)			.000	.195	.080	.023
F7	Correlación de Pearson	(**)	(**)	1	-.009	.032	-.046
	Sig. (bilateral)				.766	.306	.140
F8	Correlación de Pearson	(**)	(**)		1	.086(**)	-.011
	Sig. (bilateral)					.006	.719
	Sig. (bilateral)						.418

Tabla 4. Correlación de Pearson entre factores

En la tabla 4, se ha destacado la presencia de correlaciones estadísticamente significativas (positivas y también negativas) entre los diferentes factores, las cuales se resumen a continuación:

- a) Correlación positiva entre Factor 1 (F1) con F3, F5 y F6 (es decir, cuanto más *aumenta* F1, más *aumenta* F3); F2 con F5, F6 y F9; F3 con F8 y F9; F4 con F10; F5 con F6, F8 y F10; F6 con F7 y F10; F8 con F9.
- b) Correlación negativa entre: F2 con F3 (es decir, cuanto más *aumenta* F2, más *disminuye* F3); F3 con F7.

DISCUSIÓN

Tal y como se ha mostrado en el apartado anterior, el primer factor explicativo en la escala recoge determinados aspectos que expresan una doble correspondencia existente entre la calificación obtenida por el alumnado y su nivel de esfuerzo, y también entre la primera y el nivel de conocimientos alcanzado, de forma que detrás de una mayor calificación se esconde también un mayor esfuerzo, cuyas consecuencias son un aumento de los conocimientos. Los ítems que constituyen este factor explican el mayor porcentaje acumulado de la varianza total y ponen de manifiesto en qué medida la nota final en la asignatura es el reflejo de lo que el alumno ha trabajado, lo que merece o lo que finalmente sabe. Por lo tanto, este factor confirma esa correspondencia citada en la literatura especializada (Garrido, 1986). El segundo factor agrupa un conjunto de indicadores referidos a la incertidumbre del alumnado con respecto del formato y contenido del examen. Se incluyen ítems que recogen la percepción del alumno sobre la incorporación

en el examen de cuestiones cuya respuesta no reside en el libro de texto. En este sentido, cobran protagonismo las preguntas de opinión personal, de argumentación, de resumen y comentario de textos (mapas, gráficos o imágenes), las diapositivas e, incluso, las preguntas nuevas o diferentes a las del libro. Según el estudio, la incorporación de este tipo de preguntas suponen un mayor nivel de incertidumbre para el alumno, a la hora de enfrentarse a la resolución correcta de un examen (Bricklin y Bricklin, 1988; Estévez, 1996). Estrechamente relacionado, existe otro conjunto formado por cuatro ítems, referidos al nivel de certidumbre de los alumnos ante los exámenes, en el sentido de tener bien acotada la cantidad de materia objeto de estudio, junto con un tipo de preguntas de carácter literal. Los datos reflejan la presencia de exámenes con preguntas de tipo literal (cuyo referente es el libro de texto); del mismo modo, ponen de manifiesto la realización de exámenes con una cantidad total de contenidos prácticamente equivalente en cada uno de ellos. Otro de los factores importantes, es el referido al grado de conocimiento que tiene el alumno sobre los criterios de evaluación de los exámenes que realiza. Se ha comprobado una asociación positiva entre cinco ítems que recogen la explicación (previa al examen) de los criterios de evaluación, la especificación del valor de cada pregunta (recogido en el propio examen) y, por último, la explicación (en el aula) de los resultados del examen, junto con la corrección del mismo y el análisis de exámenes realizados con anterioridad. Observamos que la presencia de puntuaciones (altas y bajas) entre estos cinco ítems, aparece siempre agrupada. Ha resultado muy llamativo (y muestra de buena consistencia interna del instrumento) el hecho de que aparezcan agrupadas en un factor la percepción que tiene el alumno sobre la importancia que él mismo concede al examen para aprobar, y la opinión que considera conceden a este instrumento, tanto su profesor como sus compañeros/as. En una aplicación posterior, será interesante analizar las frecuencias y relaciones que se establecen entre estos indicadores y otros elementos de la escala.

Una vez superado el ecuador de este trabajo, se encuentran dos nuevos factores que cobran protagonismo: la cantidad de exámenes que realiza el alumno en esta materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y el tiempo que destina a la preparación de tales pruebas. En este sentido, coincidimos con Trepat e Insa (2008) cuando se refieren, precisamente, a la importancia de estas variables y su repercusión en la evaluación del alumnado. En la recta final, encontramos dos nuevos factores que agrupan los ítems relacionados con la presencia en el examen de preguntas literales procedentes del libro de texto (F8) y la presencia de exámenes con preguntas combinadas de tipo test y desarrollo (F9). Estos factores indican dos marcadas tendencias en el modo de plantear los exámenes que, posiblemente, incidan en la calificación final que los alumnos obtienen en esta materia. Para finalizar, se destaca un factor que agrupa varios ítems, a través de los cuales se establece

una relación directa entre la empatía que el alumno siente por una asignatura (y posiblemente también por su profesor) y la dedicación de horas que destina para su preparación, de forma que a mayor gusto por la asignatura, mayor dedicación horaria y (afortunadamente) mayor nota final alcanzada. Resulta importante hacer hincapié en las correlaciones agrupadas en la tabla 5, en la cual se destacan las correlaciones positivas y negativas entre los factores. En este sentido, se comprueba que la calificación obtenida en la evaluación aumenta cuando también se incrementa la certidumbre sobre los contenidos del examen; la importancia que se concede al examen y el hecho de realizar un mayor número de exámenes. Por otra parte, aumenta la incertidumbre sobre el formato y contenido del examen, cuando también se incrementa el número de exámenes realizados, la importancia concedida a los exámenes para aprobar y la realización de exámenes de preguntas combinadas. Por lo tanto, y coincidiendo con diferentes autores (Ebbeck y Weiss, 1998, Gilson, Cooke y Mahoney, 2005), parece muy recomendable prestar especial atención a la explicación previa del tipo y contenido del examen. Queda comprobado que el nivel de certidumbre del alumno (en cuanto a la cantidad de materia de estudio para el examen) crece cuando se realizan exámenes combinados con preguntas tipo test y de desarrollo, en los que la respuesta es literal y procede del libro de texto. En este sentido, coincidiendo con Trepat e Insa (2008), conocer los criterios de evaluación se muestra como una información muy valiosa, de modo que cuanto mayor es este conocimiento, más aumenta el gusto por la asignatura, la dedicación al estudio y mejora la nota final. Encontramos, también, una relación significativa entre varios factores, que pone de manifiesto que se incrementa la importancia atribuida al examen como instrumento de evaluación, en la medida en que aumenta también el número total de exámenes realizados con preguntas literales del libro y, al mismo tiempo, se acrecienta también la empatía por la asignatura y la dedicación al estudio de la misma. En ese sentido, resulta muy importante encontrar un equilibrio en el número de exámenes a realizar que incorporen preguntas de respuesta literal. También queda comprobado que a medida que se incrementa el número de exámenes (F6), aumenta también el tiempo dedicado al estudio de los mismos, así como la empatía por la asignatura y la mejora de la nota. Sin lugar a dudas, este hecho es muy revelador, ya que nos permite comprobar cómo la incorporación de una evaluación continua, con diferentes momentos de evaluación presencial, contribuye al aumento de elementos tan importantes como los recogidos en los factores F7 y F10. Tal y como suponíamos, se ha detectado una correlación negativa (pero significativa) entre los factores F2 (certidumbre) y F3 (incertidumbre). Del mismo modo, responde a un planteamiento bastante lógico haber encontrado una relación significativa y negativa (entre F3 y F7) según la cual el tiempo de estudio dedicado a preparar el examen disminuye cuanto mayor es la certidumbre del alumno.

sobre la cantidad de materia de estudio y la incorporación de preguntas literales del libro de texto.

CONCLUSIONES

Al hablar de la percepción que tienen los alumnos sobre el proceso de evaluación, en general, se hace referencia a un importante componente del sistema educativo: sus protagonistas. Desde este punto de vista, y en un momento social en el que cobran vida los discursos revisados sobre la competencia personal, la excelencia y la calidad, analizar estas voces supone adentrarnos en un apasionante océano repleto de sentidos y significados, alimentados a través de una enraizada herencia social y cultural que, curiosamente y desde su diseño, no suele prestarles la atención que merecen (Molina y Marques, 2009). La visión del alumnado ante la evaluación vivida tiene un componente aprendido socialmente, motivo por el cual está sujeto a modificaciones y cambios (Molina e Illán, 2011). El sistema educativo, y esencialmente la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, comparten la responsabilidad en el proceso de construcción y atribución de significados que los alumnos de ESO manifiestan ante el proceso de evaluación experimentado en primera persona. En las grandes escalas de evaluación utilizadas en el ámbito internacional (PISA, CIVICA, PIRLS, TIMSS, LLECE), se adolece del punto de vista del usuario; esa mágica visión que aportan aque llos para quienes se ha diseñado todo el proceso, y cuyo éxito se persigue: el alumnado. En concreto, aprovechar la percepción de los estudiantes para intervenir en el propio diseño del programa formativo es una tarea esencial del sistema educativo que debe completarse, precisamente, con la propia aportación de la opinión y experiencia de sus alumnos (como, en este caso, de 3.^º y 4.^º de ESO). Por otra parte, es muy llamativo comprobar cómo a tantos años vista del nacimiento de las teorías de la evaluación educativa (Tyler, 1950), todavía se conserve la sensación de estar confundiendo evaluar con examinar, tal vez por la influencia negativa de las citadas evaluaciones internacionales que, pretendidamente, persiguen buscar la excelencia y medir los niveles de calidad de las instituciones y sistemas educativos, clasificando al alumnado en las tres grandes categorías: excelentes, ordinarios y fracasados. En la actualidad, la legislación educativa enfatiza el tratamiento de la evaluación como un elemento del currículo de especial importancia, el cual debe abarcar todos los ámbitos y agentes que intervienen en el proceso educativo. En diversos apartados de la LOE se hace referencia a la evaluación del y por el alumnado, aunque echamos de menos la evaluación con el alumnado: ¿sería conveniente tener en cuenta la opinión del alumnado sobre la evaluación y todos los elementos inherentes a la misma? Parece que sí, pues a renglón seguido también se especifica el concepto de participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos,

libres, responsables y comprometidos, siendo tarea de las administraciones educativas garantizar la participación de la comunidad en la organización, gobierno, funcionamiento y evaluación de los centros. A la luz de nuestros resultados, todo parece indicar que habrá que considerar y reconsiderar, por tanto, el papel, opinión y percepción del colectivo discente en los procesos de evaluación. Del mismo modo, nos llama poderosamente la atención un hecho: en un sistema que alardea de la aplicación y enseñanza por y desde las competencias educativas, tenemos la sensación de que, realmente, lo que se acaba evaluando es otra cosa diferente. Seguramente, si hace dos décadas no existía en el lenguaje académico el concepto de competencia y se utilizaba el examen como instrumento esencial de evaluación (con una estructura, tipo de preguntas, contenidos, etc.), resulta controvertido que, años más tarde, con legislación específica al respecto de dichas competencias básicas, se continúe utilizando en ESO el examen como elemento casi hegemónico para la evaluación, cuya estructura interna y contenido no responde fielmente al espíritu de las pretendidas competencias sino, más bien, a épocas pasadas, siendo de ese modo percibido por los estudiantes. Esta es, sin lugar a dudas, una de las piedras angulares de este trabajo y que, en un futuro inmediato, esperamos poder indagar con mayor profundidad a través de un nuevo estudio. Desde el punto de vista de nuestra investigación, se puede concluir que las propiedades psicométricas de la EPEGEHI-1 son altamente satisfactorias. Por este motivo, se ha planteado realizar nuevas aplicaciones a partir del uso de la escala aplicada a diferentes contextos, con objeto de conocer, reflexionar y cuestionar —en gran medida— sobre la práctica evaluadora, el uso y estructura de los exámenes, los contenidos objeto de preguntas en las pruebas, las programaciones utilizadas en esta materia, las estrategias metodológicas adoptadas con respecto de la evaluación, etc., en tanto en cuanto contribuyen a formar a futuros ciudadanos con el título mínimo obligatorio. Desde esta línea, podríamos llegar a conocer la —posible— influencia de la formación del profesorado de Educación Secundaria con respecto a la planificación y diseño de su acción docente y, por lo tanto, también de la evaluación (y de la evaluación por competencias), de cara a ir sensibilizando al profesorado hacia un cambio positivo para la mejora de sus alumnos y alumnas, y hacia un progreso encaminado a la *evaluación auténtica* (Lukas y Santiago, 2009; Bélair, 2000). Para finalizar, y a la luz de los resultados obtenidos, consideramos que el instrumento puede resultar de utilidad en el ámbito de las ciencias sociales, sugiriendo una relación latente con respecto a la formación del profesorado sobre la evaluación. Disponer de informaciones acerca de lo que ocurre actualmente en las prácticas de evaluación, tras el análisis de los criterios e instrumentos es, en nuestra opinión, un material valioso para comprender y analizar la realidad en las aulas, así como para proponer cambios que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos geográficos e históricos en un sistema educativo basado en competencias.

NOTAS

Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010; y «La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales» (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirán, J. y Val, J. (2007). *El área de ciencias sociales: concepto, didáctica, contenidos, técnicas, procedimientos y evaluación*. Zaragoza: FIF.
- Bélair, L. M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Bricklin, B. y Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Ebbeck, V. y Weiss, M. R. (1998). Determinants of children's self-esteem: Influence of perceived competence and affect. *Pediatric Exercise Science*, 10, 285-298.
- Estévez, E. H. (1996). *Nuevas ideas sobre el aprendizaje*. México: Revista de Investigación y Práctica.
- Garrido, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor (ed.) *Sociología y Psicología de la Educación*. (pp. 122-151). Madrid: Anaya.
- Gilson, N. D., Cooke, C. B. y Mahoney, C. A. (2005). Adolescent physical selfperceptions, sport/exercise and lifestyle physical activity. *Health Education*, 105(6), 437-450.
- Hastad, D.N. y Lacy, A.C. (1998). *Measurement and evaluation in physical education and exercise science*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (2.^a ed). México: McGraw Hill.
- Insa, Y. (2008). *L'avaluació de correcció objectiva com a instrument didàctic per a l'eficiència en l'aprenentatge de la Història*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- López Facal, R. (1993). Aproximación a la evaluación de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria. En: Aula Sete (coord.) *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales*. (pp. 183-208). Santiago de Compostela: ICE.
- López Facal, R. (1994). Evaluación en ciencias sociales. En: X. Armas (coord.) *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*. (pp. 123-154). Santiago de Compostela: USC.
- López Facal, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En: H. Salmerón (ed.) *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento (1)*. (pp. 371-397). Granada: GEU.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa* (2.^a ed). Madrid: Alianza.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada* (3.^a ed). Porto Alegre: Bookman.
- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Molina Saorín, J. e Illán, N. (2011). El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil: variables influyentes en dicho proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 5-22.

- Molina Saorín, J. y Marques, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 16-21.
- Molina, J. (2009). Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas? A intencionalidade do discurso. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 155-170.
- Molina, J. e Illán, N. (2008). *Educar para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: MAD.
- Pérez, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Madrid: Thomson.
- Quinquer, D. (1999). Modelos y enfoques sobre evaluación: el modelo comunicativo. *Aula De Innovación Educativa*, 80, 54-57.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. En D. Rodrigues (coord.) *Educação e Diferença-Valores e práticas para uma Educação Inclusiv.* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Sans, A. y Trepat, C. A. (2006). La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 69-81.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trepat, C.A. e Insa, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 57-75.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Jesús Molina Saorín, Profesor e Investigador en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y Profesor Tutor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Formado en Pedagogía y Educación Física, es también Máster en síndrome de Down y discapacidad intelectual; finalizó su primer doctorado en la Universidad de Murcia, con estancias de investigación en la *Universidade do Porto* (Portugal) y *Universität zu Köln* (Alemania) gracias a las cuales alcanzó la mención de Doctor Europeo en Pedagogía (2001, con la máxima calificación y tesis publicada). Titulado en Portugués (por la *Universidade de Lisboa*), finaliza un segundo Doctorado en Ciencias de Deporte cursado íntegramente en la *Universidade do Porto* (Portugal), alcanzando nuevamente la mención de Doctor Europeo en Ciencias del Deporte (2013, con la máxima calificación) por dicha universidad. Es investigador del *Grupo E073-04 de Educación en la Diversidad desde una perspectiva transdisciplinar*, y promotor de varios convenios con diferentes universidades de Brasil y Portugal, en las que también es profesor visitante; revisor de artículos de Educación Física, es también Secretario del Centro de Estudios sobre Discapacidad y Promoción de la Autonomía Personal (DIPAP) de la Universidad de Murcia; autor de publicaciones científicas y manuales centrados alrededor de la Didáctica, la discapacidad, el movimiento y actividad física, junto con la percepción social y la diversidad funcional, temáticas que constituyen su fuente de trabajo a la hora de dirigir tesis y trabajos de investigación.

Pedro Miralles Martínez, Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia, donde coordina un máster y un doctorado sobre investigación e innovación educativa. Catedrático de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria (en excedencia). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre evaluación de los contenidos geográficos e históricos en Educación Secundaria y es autor de varios libros y artículos sobre este tema y sobre didáctica de la historia.

Francisco Javier Trigueros Cano, Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Profesor de Educación General Básica en excedencia. Ha sido Asesor Técnico Docente de la Consejería de Educación de Murcia y Asesor de Formación Permanente en Centros de Profesores y Recursos. Ha participado en varios proyectos sobre evaluación en Ciencias Sociales en Educación Secundaria y en Conocimiento del Medio en la etapa de Primaria. Ha coordinado varios proyectos de investigación relacionados con los recursos y su uso en la didáctica de las Ciencias Sociales y es autor de varios artículos y otras publicaciones sobre evaluación y las TIC como recurso didáctico.

Dirección de los autores: Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Campus Universitario de Espinardo, s/n
30100; Espinardo-Murcia
E-mail: jesusmol@um.es
pedromir@um.es
javiertc@um.es

Fecha Recepción del Artículo: 19. Diciembre. 2011
Fecha Modificación Artículo 11. Julio. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 16. Agosto. 2012
Fecha de Revisión para publicación 09. Enero. 2014

HERRAMIENTAS Y RECURSOS PARA LA CREACIÓN Y CONSUMO MUSICAL EN LA WEB 2.0. APLICACIONES Y POTENCIALIDADES EDUCATIVAS

(TOOLS AND RESOURCES FOR MUSIC CREATION AND CONSUMPTION
ON WEB 2.0. APPLICATIONS AND EDUCATIONAL POSSIBILITIES)

Felipe Gértrudix Barrio

Universidad de Castilla La Mancha

Manuel Gértrudix Barrio

Universidad Rey Juan Carlos

DOI: [10.5944/educxx1.17.2.11493](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11493)

CÓMO REFERENCIAR ESTE ARTÍCULO/HOW TO REFERENCE THIS ARTICLE:

Gértrudix Barrio, F. y Gértrudix Barrio, M. (2014). Herramientas y recursos para la creación y consumo musical en la web 2.0. Aplicaciones y potencialidades educativas. *Educación XXI*, 17 (2), 313-336. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11493

Gértrudix Barrio, F. y Gértrudix Barrio, M. (2014). Tools and resources for music creation and consumption on web 2.0. Applications and educational possibilities. *Educación XXI*, 17 (2) , 313-336. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11493

RESUMEN

Desde la aparición de Internet, y en especial el desarrollo de los servicios y herramientas que caracterizan a la web 2.0, la creación y el consumo musical se han expandido significativamente. En ese proceso, los nativos digitales, usuarios activos de estos nuevos medios, experimentan e innovan continuamente con nuevas formas de producir y disfrutar la música de forma colectiva en entornos distribuidos de Red.

El artículo evalúa las posibilidades de integración de esta realidad como un activo educativo en las aulas de música de Enseñanza Secundaria, analizando cuáles son los servicios y herramientas que ofrecen mejores posibilidades para facilitar dinámicas y estrategias didácticas innovadoras de aprendizaje musical. Para ello, se ha realizado una amplia revisión documental de fuentes de referencia publicadas en los últimos 15 años referidas a las potencialidades didácticas musicales de la creación colaborativa en Red, se ha elaborado un

corpus de servicios y aplicaciones web 2.0 de creación y consumo musical, y se ha analizado una muestra de estas para determinar sus características y aplicaciones educativas concretas.

Se concluye el artículo manifestando la oportunidad que el uso de estas aplicaciones representa para mejorar la predisposición de los estudiantes hacia la materia, la incentivación de los procesos creativos musicales, el desarrollo de competencias específicas de análisis y composición y la capacidad crítica y reflexiva tanto sobre el proceso creador como sobre el producto musical alcanzado.

PALABRAS CLAVE

Nativos digitales, web 2.0, didáctica musical, producción musical, consumo musical, creatividad musical.

ABSTRACT

Musical activity has grown significantly since the advent of the Internet, especially since the development of web 2.0 services. Undoubtedly, digital natives are the most active users of these new media. They experiment and innovate continually with new ways of producing and collectively enjoying Music on the Web.

This paper evaluates the possibilities of educational integration of web 2.0 services for the creation and consumption of music in Music classrooms of Secondary Education, analyzing what services and tools offer better possibilities to facilitate innovative strategies for musical learning. To do this: a) An extensive literature review of documentary sources related to the didactic potentialities of collaborative musical creation on the web was carried out; b) A corpus of services of musical creation and consumption on web 2.0 was developed; and c) A sample of these was analyzed to determine their specific characteristics and educational applications.

The results show the opportunity of these services to improve the engagement and music readiness of students, stimulating musical creative processes, the development of the specific skills of composition and analysis and to improve critical and reflective thinking about the musical creative process and also about the musical product.

KEY WORDS

Web 2.0 Technologies, music education, creativity, digital natives

INTRODUCCIÓN

Beethoven era un buen compositor porque utilizaba ideas nuevas en combinación con ideas antiguas. Nadie, ni siquiera Beethoven podría inventar la música desde cero.

(Richard Stallman)

Aunque solo han transcurrido 20 años desde que irrumpiera Internet como medio global de transmisión de información y comunicación, los cambios que éste ha impulsado en todas y cada una de las facetas humanas han sido mayúsculos. De forma inequívoca estamos asistiendo a uno de los grandes hitos históricos de la humanidad en el que las tecnologías convergen para convertirse en el eje de prácticamente cualquier acción social y humana.

Este ejercicio se ha manifestado exponencialmente en el ámbito de la creatividad y en especial en el terreno musical. Considerando a Internet como la tercera revolución tecnológica (Briggs y Burke, 2009), las múltiples aplicaciones que existen han permitido una transformación en la creación musical, tanto en su interpretación como en su composición, así como nuevas formas en su comunicación y consumo musical.

Por su parte, los denominados nativos digitales, a priori la punta de lanza de esta sociedad digital, se han apropiado de la tecnología para ejercer, de forma bimodal y continua, tanto de parteros de ideas como de anárquicos recolectores, selectores y editores de conocimiento; aprendiendo por simpatía, en palabras de Empédocles de Agrigento, gracias a que «lo semejante conoce a lo semejante».

Esta forma de proceder implica una serie de actividades que han ido conformando el «modus vivendi» de estas últimas generaciones: dominio de los medios de producción digital, capacidad de difusión y creatividad, uso de la Red con tendencia socializadora, desarrollo de su aprendizaje mediante la Red, importancia de lo digital, necesidad de estar comunicados, progreso mediante la exploración y actualización constante (Prensky, 2001; Bennet, Maton, y Kervin, 2008), pero que también presenta, como hemos señalado en anteriores estudios, un aspecto menos lineal de lo que pudiese parecer (García García y Gértrudix Barrio, 2009; Gértrudix, Durán, Gamonal, Gálvez y García, 2011). En cualquier caso, una forma de vida en la que los contenidos TIC se convierten para los jóvenes en poderosos elementos interactivos y de socialización, en especial con sus iguales, debido a que «comparten aficiones por determinadas actividades: música, moda, cine,

deportes entre otros», si bien; la naturaleza de estas se focaliza en cuestiones como escuchar música o jugar a videojuegos y son poco habituales otras de carácter creativo como componer música, dibujar, pintar o diseñar (Berrios y Buzarrais, 2005).

En un escenario evolutivo como este, se hace necesario avanzar en la comprensión sobre la naturaleza de un fenómeno que, como vemos, va modulando de forma constante los modelos de producción y consumo musical y, con ellos, la naturaleza de sus aplicaciones prácticas. Y es en esa inquietud donde fija su problema de estudio y su objetivo este trabajo: identificar, en el mar creativo digital, aquellos servicios y/o herramientas que son más adecuados a los planteamientos didácticos y pedagógicos.

Aunque resulta complejo mostrar a priori el potencial educativo real de estos servicios y herramientas en el aula, en el que se barajan muchas variables en ocasiones no educativas como han reflejado autores como Álvarez García (2010), dibujar el terreno de juego y realizar un acopio de experiencias en este campo de estudio tiene el indudable valor de bosquejar un perfil, más o menos preciso, sobre cuáles serían dichas capacidades.

Para alcanzar este objetivo, se han utilizado dos técnicas de investigación: la revisión documental, con la finalidad de describir el marco teórico y conceptual en el que se inscribe este estudio de carácter descriptivo; y en segundo, un método exploratorio de búsqueda y análisis de los diferentes servicios y aplicaciones de la Web 2.0 existentes tanto para la producción como el consumo musical.

La revisión documental se ha centrado en el periodo comprendido entre 1995-2011, con búsquedas realizadas en: a) artículos de revistas indexadas, a través de las bases de datos del *Web of Science (Social Sciences Citation Index y Arts and Humanities Citation Index)*, *Scopus* y *Google Scholar*; b) Libros impresos y digitales e Informes de investigación, localizados a través de metabuscadores de bibliotecas universitarias, bibliotecas digitales y bases de datos calificadas. Para la selección de referencias se han seguido criterios de autenticidad, representatividad, credibilidad y pertinencia en función de los tópicos que focalizan el tema. Para el registro de las fuentes, llevado a cabo durante el primer semestre del año 2011, se ha seguido un sistema de fichas de registro documental utilizando el gestor de referencias *Mendeley*.

Para el registro y creación del corpus de los diferentes servicios y aplicaciones de la Web 2.0 de creación y consumo musical se han utilizado las referencias obtenidas a partir del detalle de los documentos de la revisión documental y se ha complementado este con búsquedas en bases de datos

de patentes (PatFT, *Google Patent Search*, IPO), directorios digitales y marcadores sociales (*Diigo*, *Delicious*) y metabuscadores (*Dogpile*, *Ixquick*) con el fin de localizar los servicios emergentes y las tendencias de desarrollo. Posteriormente, se han seleccionando para su descripción y análisis aquellas con mayores potencialidades didácticas musicales.

A partir del análisis de la muestra de servicios y aplicaciones se han seleccionado y determinado aquellas características más valiosas para la práctica habitual que realizan los jóvenes tanto en los procesos de consumo como de creación musical, con el fin de establecer un primer catálogo de aplicaciones educativas.

LA MÚSICA, UN BIEN COLECTIVO

El discurso sonoro como creación colectiva

El hecho sonoro ha estado siempre presente de forma inseparable en todas las acciones humanas. Las proporciones justas de la armonía celestial promulgadas por Pitágoras y Platón —y confirmadas científicamente hace unos años por un satélite de la NASA (Martínez, 2004)—, han constituido la esencia de todas las combinaciones posibles que hasta nuestros días han transmitido emoción, han servido como vehículo de comunicación o como parte de una función vital. Estas «armonías» o músicas han acompañado al ser humano a lo largo de su historia, desde las comunidades primitivas en donde su función tenía que ver más con lo mágico o imitativo hasta hoy en día en donde, entre otras funciones, sirve como mero acompañamiento de ruido-sonido mientras viajas en un tren de cercanías (Cross, 2001).

Entre todas las formas en las que se ha construido la música, quizás sea la de índole colectiva la que haya tenido una mayor trascendencia. Y ello es así, porque se trata de un hecho social incardinado en una sucesión de prácticas culturales: «la música, como cualquier otra forma cultural, tiene que ver de varias maneras con el orden social» (Aguilera y Adell, 2010). Por ello, entendemos lo colectivo como un conjunto de individuos que actúan de manera sinérgica con el propósito de alcanzar un objetivo determinado. Así podemos encontrar en lo colectivo diferentes posicionamientos ante el hecho sonoro musical (Deschênes, 1998): desde la irrupción en el proceso mismo de la creación a una simple escucha participativa. Estas expresiones se construyen sobre una sedimentación intersubjetiva donde el sistema de signos (musicales) son experimentados por los individuos de manera inteligible y sedimentados en biografías individuales concretas que más tarde se recrean convirtiéndose en accesibles y transmisibles gracias a la dimen-

sión discursiva del fenómeno musical (Burr, 2003; Borges Rey, 2009). Como nos indican Berger y Luckmann «la sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social solo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos (musicales), o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas». Es en esta ocasión cuando existe «probabilidad de que esas experiencias se transmitan de una generación a otra, y de una colectividad a otra» (2001, p. 91). En definitiva: ¿Qué tienen en común una seguidilla castellana, una cumbia, una canción góspel, el himno de un equipo de fútbol, el *Himno de la Alegría* de Beethoven o *Smoke on the water* de los Deep Purple? Sencillamente: una sedimentación intersubjetiva donde la construcción sonora se ha convertido en un sistema de signos comprensibles y trasferibles.

Esta histórica particularidad de lo colectivo musical se proyecta aún más a través de las herramientas y servicios existentes en Internet gracias a las propiedades que estos atesoran: abaratamiento, apropiación, democratización, y sobre todo una multiplicidad creativa favorecida por su naturaleza multimodal, mixturable, interactiva e inmersiva (Trejo Delabre, 2006; Miller, 2007; Sonvilla-Weiss, 2010) y que en el caso de la música se incardina en una larga tradición que, como señala Makelberge (2012), se engarza en el trabajo pionero de la música electroacústica de los años 50 del siglo XX.

Una creación colectiva de la música que se sustenta en ciertos principios generadores. Ante todo, una especie de «combinatoria universal» de los elementos de base (melódicos, rítmicos, de escala) que conforman el conjunto de posibilidades combinables de estos elementos. Cada grupo cultural realiza una elección a partir de esas posibilidades: es el «dialecto regional» (Cross, 2001). «Cada uno de ellos no representa sino la estabilización de una combinación particular -y a menudo particularmente ingeniosa- de elementos melódicos y rítmicos primitivos. En el triángulo de esos elementos, se manifiesta el don creador del «inconsciente colectivo». Las creaciones individuales surgidas de esta combinatoria particular se transmiten y se transforman según el principio del «instinto de variación» y, algunas veces, la variación va tan lejos que aparece un nuevo tipo, sin que ello signifique que el nuevo tipo escape al sistema primitivo (Nattiez, 1995).

Pero en este continuo devenir, lo que pone de manifiesto el escenario tecnológico actual es la intensidad del cambio, y en ocasiones la sensación que emana de algunos fenómenos sociales y culturales emergentes como el *Flashmob* o la denominada cultura *Jamming* (Rolshoven, 2012), como iconos de una reconfiguración actualizada de ese principio creador colectivo. Y en la base de ese cambio nos encontramos con un creciente interés, casi una exhortación, por involucrar a los sujetos en complejos y continuos procesos de *lectoescritura* en los que lejos de ser simples espectadores, pasan a constituirse

por derecho propio en *prosumers* (Toffler y Sennet, 2006; Ritzer y Jurgenson, 2010), participando activamente en la creación de una suerte de *procomún sonoro* con independencia de su status social, económico y/o cultural. Pero, además, este cambio de roles pone en cuestión el concepto decimonónico de protección cultural para aproximarla, de nuevo, a las lógicas de creación colectiva de naturaleza *folclórica* pues posee una enorme incidencia en la configuración de la nueva economía cultural. Una reformulación del concepto de beneficio que extiende su conceptualización de lo económico a lo social y lo *cognitivo*, y que se fundamenta en la colectivización de la producción y el consumo cultural ampliando el sentido tradicional del dominio público, y su necesidad en un contexto de redes abiertas, públicas, compartidas.

Las herramientas y servicios de la Red social han puesto de manifiesto, en el caso del mensaje sonoro, hasta qué punto se hace cierta la afirmación de que la «creatividad es una actividad que se produce en red y que requiere del acceso a la cultura, al conocimiento y a la información existente para poder ser desarrollada» y que, en consecuencia, «todo el mundo, a diferentes escalas, puede contribuir a producir cultura, valores y riqueza» si dispone de los medios y las condiciones adecuadas (FCForum, 2010). Y es que, como dice Leonhard, «en Internet todo se copia. Si no podemos copiar no podemos hacer nada. El control frena la creatividad» (Leonhard, 2008).

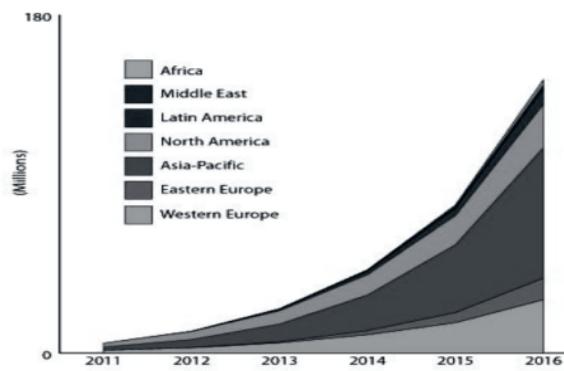
Música para un mundo interconectado

Los datos de crecimiento de Internet son extraordinarios. Según datos de la *International Telecommunication Union* (2011) se estima que en solo 10 años se han alcanzado los 2.500 millones de personas conectadas —si bien es cierto que las diferencias entre los países desarrollados y los países en desarrollo son notables—, y los investigadores del *Internet Mapping Project* (Zhang, 2009) han vaticinado que su tamaño, estimado tanto en número de páginas como en almacenamiento (Kunder, 2011), se doblará cada 5,32 años.

A la luz de estos datos se visualiza un nuevo paradigma en la comunicación e información que inexorablemente incide directamente, y previsiblemente lo hará más en el futuro, en las formas de composición, interpretación y difusión de la música. Y es que, como señalan diferentes informes y estudios (IFPI, 2010; ONTSI, 2011), la mayor cantidad de flujo sonoro en la Red es el musical. Más allá del importante fenómeno de los intercambios ilegales, lo cierto es que las resistencias del aparato de la industria discográfica ha animado a los músicos a explorar nuevas posibilidades en la distribución de sus producciones profesionales o personales con fines y objetivos en los que la rentabilidad no siempre viene medida por la venta directa del producto, sino que se valora en términos tales como la visibilidad,

el impacto o el seguimiento en la Red que luego pueda tener un correlato directo en la asistencia a conciertos presenciales.

Pero también ha cambiando el enfoque del consumidor hacia la demanda en *streaming*, con la facultad de almacenar canciones y desarrollar servicios que ayudan a los oyentes a descubrir toda una nueva gama musical con opciones de valor añadido, o el consumo en escenarios de movilidad. Esta tendencia queda confirmada, por ejemplo, en los informes que publica anualmente la *European Interactive Advertising Association* (EIAA, 2011) en el que se refleja que más de 71 millones de europeos, un 14%, utilizan de forma habitual Internet en el móvil. Si bien esa cifra cae al 7% en España, es evidente su progresión si atendemos a parámetros como el tiempo de uso medio (6,4 horas de media a la semana) o al tipo de actividad. Por su parte, el informe *Mobile Cloud-Based Music Streaming Services* de ABI, *Research Technology* (2011) prevé que para 2016 los servicios de Internet se convertirán en la forma más importante de acceso a la música, gracias al creciente uso de teléfonos móviles, especialmente teléfonos inteligentes, como dispositivos de escucha. Superando los 161 millones de suscriptores a servicios de *streaming* de música móvil, el área Asia-Pacífico se convertirá en el mayor mercado para este tipo de servicios siendo *Rhapsody*, *Melón* y *Spotify* las compañías proveedoras más beneficiadas.



Fuente: ABI, 2011

Figura 1. Previsión en el n.º de subscriptores de música en *streaming* mediante móviles (2011-2016)

Por su parte, el mercado musical actual muestra un modelo hiperfragmentado en el que, sin haber desaparecido los fenómenos de masas, estos conviven con una creciente *larga cola* (Anderson, 2006) poblada por multitud de productos musicales diversos que se adaptan a las apetencias y singularidades de los consumidores y exponen, gracias a la apertura de

la Red, la riqueza de un ecosistema musical cuya biodiversidad estaba en peligro de ser sepultada por el peso de las lógicas socioeconómicas estimuladas por las industrias culturales de consumo. Como apunta Bassets, «en la nueva época desaparece la frontera entre lo público y lo privado, entre la tecnología para alcanzar grandes públicos, las viejas masas del siglo XX, y los públicos particulares, los nichos o comunidades agrupadas en torno a intereses compartidos. Antes había unos pocos prescriptores verticales que imponían su selección de contenidos a una amplia masa de público, mientras que ahora cualquier consumidor de medios puede convertirse en prescriptor dentro de una comunidad más o menos limitada» (2008, p. 254).

Esta tendencia de difundir contenidos de forma compartida es un elemento esencial de una sociedad del reciclaje en la que por supuesto también se recicla la música. Los problemas generados por los derechos de autor, los elevados costos en la producción musical, las razones estéticas, etc., son algunas de las cuestiones que han propiciado este tipo de formas de creación y que suponen en cierta medida el soporte filosófico de la creación musical colectiva digital: «el *sampleo*, el *Remix*, el *Mashup*, los doblajes, *dub's* u *over-dubs*, los *pseudo vidoclips*, los *Cut-ups* son las técnicas más utilizadas en ese «reciclaje musical» (López Cano, 2010).

Servicios y herramientas cooperativas para la difusión y creación musical en línea

El escenario tecnológico que ha propiciado la web 2.0 en su dimensión social ha facilitado el desarrollo de una creciente profusión de servicios y herramientas abiertas y gratuitas para la creación musical que facilitan fórmulas colaborativas.

Para el presente estudio, se ha realizado un análisis de aquellas plataformas de interpretación-creación colectiva que resultan más significativas por el número de usuarios. Todas ellas responden a un conjunto de características similares:

- a) Son espacios virtuales «públicos». Se trata de ámbitos digitales de encuentro donde músicos, profesionales y/o amateurs desde cualquier parte del mundo, convergen para escribir, ensayar, grabar, aprender y jugar entre sí a través de Internet, en tiempo real o asíncrono.
- b) Presentan una alta segmentación. Se orientan hacia públicos concretos y muy segmentados, priorizando estilos musicales concretos: jazz, rap, hip-hop, etc.

- c) Promueven licenciamientos abiertos. Los proyectos suelen estimular y potenciar el licenciamiento de las obras bajo modelos abiertos basados en *Copyleft* como *Creative Commons*.
- d) Se basan en tecnologías consolidadas. Se utilizan siempre tecnologías consolidadas y de amplia difusión. Por ejemplo, el tipo de archivo más utilizado es el Mp3 para audio.
- e) Articulan modelos de negocio alternativos. Aunque su filosofía es la interpretación y creación libre, ello no impide que se propongan modelos de retorno económico alternativos y ofrezcan posibilidades de explotación comercial. Algunos ejemplos de ello son, por ejemplo, *On line Jam Sessions*, *eJammigAudio* o *Kompoz*.

Nombre	Imagen	Formato de archivo compatible	Sesiones públicas/privadas	Distribución/ventas	Existe calificación	Acceso
eJammigAudio		N/A	Públicas	No	Si	Pago
Kompoz		Mp3, Aiff, Aif, Wav, Wma, Ogg, Ape	Públicas	Si	No	Pago
JamNow		N/A	Públicas	No	Si	Libre
MixMatch-Music		N/A	Públicas	No	Si	Libre
TuneRooms		Mp3	Públicas	No	No	Libre
Oomix		Mp3	Privadas	No	No	Libre

Nombre	Imagen	Formato de archivo compatible	Sesiones públicas/privadas	Distribución/ventas	Existe calificación	Acceso
Wemix		Mp3	Privadas	No	Si	Libre
Indaba Music		Mp3	Públicas	Si	Si	Libre
MyOnline-Band		Mp3, Wav	Públicas	Si	No	Libre
MyBlogband		Mp3	Públicas	Si	No	Libre
Dopetracks		N/A	Privadas	No	Si	Libre
Virtual Recording Studio		Mp3, Wav, Wma, Omf, MIDI	Públicas	Si	No	Libre
On line Jam Sessions		Cualquier archivo de audio o video	Públicas	Si	No	Pago
Digital Musician		Limitado a una comprensión de 128 Kb	Privadas	No	No	Libre
RiffWorks		Cualquier archivo de audio o video	Públicas	No	Si	Libre

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Good y Bazzano (2009)

Tabla 1. Análisis comparado de plataformas para la creación compartida de la música

Como ya hemos indicado, las plataformas guardan ciertas similitudes. Aun así, existen especificaciones en algunas que son importantes de destacar.

En NINJAM (*Novel Intervallic NRED Jamming Architecture of Music*) además de tener la posibilidad de escuchar el catálogo de música creada por otros usuarios ajustando la mezcla final al criterio estético de cada uno, se pueden realizar interpretaciones casi sincrónicas en las que, gracias a la latencia temporal («tiempo virtual») del sistema, el resultado sonoro queda supeditado a los parámetros de la improvisación. En esta línea de creaciones musicales de transmisión en vivo se encontraba también *JamNow*, en la actualidad sin actividad.

Otros servicios funcionan bajo el modelo de red social con una articulación similar a la que se da en Youtube: gratuito para todos los usuarios pero con un modelo de negocio basado en la publicidad «on line». Tanto WeWix —donde una comunidad permanente de artistas comparten ideas y colaboran en la creación musical a través de una serie de televisión— como *MusicNation*, *FameCast* y *SoundClick*, utilizan este modelo de colaboración musical. En general, los servicios están pensados para la publicación pública de las canciones, si bien en algunos casos el objetivo de la plataforma es servir como escaparte publicitario para que el público pueda descargarse los temas previo pago. Algunos ejemplos los encontramos en *MixMatchMusic* o *Dopetracks*.

El portal *Indaba Music* se presenta como una plataforma de herramientas y servicios que ayudan a los músicos en distintos aspectos de sus carreras: *networking*, formación, producción, promoción y distribución. Su nombre remite a una palabra zulú que hace referencia a la disposición o receptividad para compartir ideas. En la actualidad alberga a más de 500.000 músicos, desde aficionados hasta profesionales.

En el plano puramente compositivo, los recursos y servicios para la creación colectiva se iniciaron a partir de comienzos de la década de 1990. Algunos de los proyectos pioneros fueron *Composers in Electronic Residence* (CIER), el *Vermont MIDI Project*, *Sound of our water*, todos ellos vinculados al ámbito educativo» (Giráldez, 2010, p. 120). Desde la aparición de Internet se ha ido acrecentando el interés en torno a la creación colectiva de la música y así encontramos una serie de colectivos que han ido tomando forma en diferentes países e internacionalizándose después como *Red Panal* en Argentina, *Escena Nacional* en Chile, o *Playeek* en España, México y Argentina, o proyectos como *Sistema Poliedro* (Esteban, 2011), FMOL (*Faust Music On Line*), *Hypersenxe Complex* o *Musiquetes* que representan estimulantes apor-

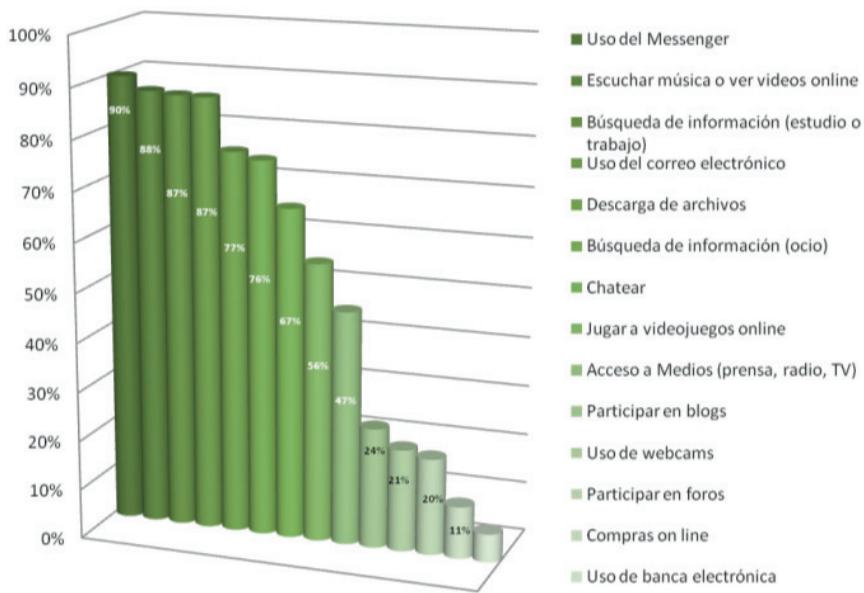
taciones a la creación musical en línea que hemos analizado en anteriores trabajos (Gértrudix, 2011).

Además, a juzgar por el creciente número de patentes que se han registrado en los últimos años, relacionadas directamente con procesos musicales colaborativos, parece que este fenómeno seguirá creciendo con nuevas aplicaciones que tratan de mejorar las capacidades de los actuales. Por citar solo algunos ejemplos: *Method and apparatus for remote real time collaborative music performance* de William Gibbes (2009-US 7,518,051 B2), *Collaborative music network* de Matthew L Siegal (2009-US 2009/0106429 A1), *Methods for Online Collaborative Music Composition* de Parker M.D. Emmerson (2010 - US 2010/0326256 A1) o *Collaborative Music Creation* de MuseAmi, Inc. (2010-US 7,714,222 B2).

INFLUENCIA Y USO DE LOS SERVICIOS Y RECURSOS DIGITALES EN RED EN EL AULA DE MÚSICA

Nuevo contexto, nuevos roles: nuevos retos

La mayor parte de los estudios e informes sobre las prácticas y usos de las redes sociales por parte de los jóvenes (Berrios y Buxarrais, 2005; Universidad Camilo José Cela, 2009; Pfizer, 2009; Lloret, 2011) muestran cómo el nuevo escenario tecnológico ha cambiado las prácticas culturales de consumo de medios extraordinariamente. Los jóvenes, muchos de los cuales ya se han incorporado a la edad adulta, participan activamente de los medios y servicios sociales en Red —casi un 90% forma parte de alguna red social—, lo hacen desde dispositivos móviles (95%), y su forma de disponer de la información y de participar en el discurso mediático se ha modificado notablemente, tal como señala Bassets: «las primeras generaciones de los nativos digitales, los jóvenes nacidos en el uso del ordenador y de los móviles, tienen escaso apego al televisor convencional y mucho menos al papel prensa y al libro» (2008, p. 251).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Bassets (2008)

Gráfico 1. Principales servicios utilizados por los jóvenes en las Redes sociales e Internet

En un escenario lábil y cambiante como este, la Educación se plantea nuevos retos. El docente, más que nunca, está obligado a permanecer atento, que no subyugado, a estos cambios para aprovechar en su justa medida el potencial que conllevan y realizar una buena práctica en el uso de este tipo de servicios y herramientas. Este procedimiento debe ser entendido desde la imbricación de los diferentes conocimientos pedagógicos, de contenidos musicales y tecnológicos. Solamente interpretando la interacción de todos los factores se podrá realizar una auténtica práctica en el uso de tecnología en el aula de música, y no como elementos aislados. En este sentido convenimos con Mishra y Koehler en afirmar que más que saber utilizar tecnologías el reto está en saber cómo enseñar con ellas: «merely knowing how to use technology is not the same as knowing how to teach with it» (2006, p. 1033).

Para aprovechar estas oportunidades, para afrontar el reto que suponen, es necesario que el docente alcance un nivel competencial en el uso de estas tecnologías, y el primer paso es evidentemente conocerlas para poder asimilar el potencial didáctico que encierran. Sin duda, la formación es la mejor garantía de éxito para conseguirlo, en especial la formación inicial en la que muchos de los nativos digitales, que serán educadores musicales en el

futuro inmediato, se encuentran actualmente tanto en los Grados y Máster en educación y formación del profesorado. Por ello, consideramos que dicha formación es una excelente oportunidad para integrar resultados y prácticas educativas como las que se desprenden de este estudio. Formación que debe plantearse desde la perspectiva de un docente *e-competente* con cinco capacidades: e-conciencia; alfabetismo tecnológico; alfabetismo informacional; alfabetismo digital y alfabetismo mediático (Cobo, 2010).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Mishra y Koehler (2006)

Figura 2. Conocimiento didáctico de la tecnología musical

Uso didáctico de las nuevas formas de consumo y creación musical

Las nuevas formas en las que los nativos digitales producen y consumen música dibujan también nuevos escenarios para el aprendizaje musical (Gértrudix Barrio y Gértrudix Barrio, 2007). Nuevos caminos que, aprovechando las posibilidades, los servicios y herramientas de la web 2.0, están transformando la manera de crear, almacenar y transmitir el conocimiento y nos acercan a conceptos como el de la Educación Expandida (Zemos98, 2009). Indudablemente, estas plataformas presentan una oportunidad inédita para la innovación didáctica, pues conecta el mundo del aula con la experiencia de músicos y aficionados que trabajan fuera del ámbito escolar invitando «a pensar en nuevas posibilidades de aprendizaje musical que pueden enriquecer el trabajo que se realiza en las escuelas y contribuir a derribar los muros del aula, posibilitando la conexión con un mundo musical más amplio y diverso» (Giráldez, 2010, p. 123).

Los servicios de *video sharing* (*Youtube*, *Vimeo*), junto con las plataformas musicales como *Jamendo*, *Magnatune*, *Musicalibre*, *Hip Hop Groups*, *MrMusica* o *Spotifyfile* constituyen en la actualidad la mejor videoteca y fonoteca accesibles, interactivas y multiplataforma. Sus usos didácticos pueden ir desde la creación de canales de video propios y/o temáticos, bien con videos de otros o creados por los propios estudiantes, el análisis comparado de diferentes versiones de una canción en formato audio o audiovisual, la creación de álbumes personalizados y su socialización, etc.

Sobre la base teórica de elementos como el *crowdsourcing* (Howe, 2006), la inteligencia colectiva (Bloom, 2000) o las teorías de creación participativa de Glenn Gould (Gould, 1987) encontramos interesantes experiencias basadas en estos servicios como la de Casal (2011) que ha llevado a cabo procesos de composición colectiva basadas en el sumatorio de registros grabados, o la *YouTube Symphony Orchestra*, el primer ejemplo de orquesta colaborativa online creada mediante la agregación de una selección de millares de audiciones videograbadas, y que inició su andadura a finales del año 2008 (YTSO, 2008), constituyéndose en un estupendo estímulo para la motivación de los estudiantes.

En el caso de las plataformas de creación sonora colaborativas se pueden establecer intercambios entre centros o entre niveles de un mismo centro escolar donde los estudiantes desarrollen diferentes actividades, como componer sus propias obras, interpretar piezas con conjuntos instrumentales distribuidos, realizar concursos asociados a dichas creaciones, etc. Considerando los conocimientos musicales medios que poseen los estudiantes de estos niveles educativos, establecer estos procesos de colaboración en línea facilita cuestiones como aprovechar las diferentes competencias en las diferentes áreas musicales que pueden tener los estudiantes: en la interpretación, en la lectura musical, en la composición musical o de las letras, en los arreglos de las piezas, en la producción musical o en el control de los elementos tecnológicos para el registro, edición, postproducción, etc. Evidentemente, por la diversidad que implica (especialmente cuando se realizan actividades con centros de zonas distantes o de países diferentes) ello puede favorecer también que se amplíe el rango de estilos e influencias musicales, motivando a los estudiantes a conocer ámbitos sonoros desconocidos para ellos, ampliando de este modo su *dieta musical*. En el caso de las actividades compositivas, algunas de las posibilidades creativas pasan por realizar cambios en la paleta instrumental, realizar el transporte de una sección melódica, insertar o eliminar notas individuales, cambiar los elementos armónicos o texturales, etc. (Taub, Cabanilla, y Tourtellot, 2010), y hacerlo todo ello de forma sencilla e intuitiva, pues «the contemporary musician uses digital representations of music —such as waveforms, graphs, event list and computer code— to analyse, compose and perform» (Brown y Dillon, 2007,

p. 97). Esto mejora, sin duda, las posibilidades de aplicación didáctica por cuanto mitiga la barrera que supone para estudiantes con escasos conocimientos musicales cuando se trabaja con métodos convencionales.

Podemos encontrar algunos interesantes ejemplos de innovación didáctica apoyada en el uso de estas aplicaciones. En España, el Colegio Público «Luis de Morales» de Badajoz ha desarrollado una experiencia durante el curso 2008/2009 con los alumnos de 6.^º de primaria en la que han compuesto obras de forma colaborativa utilizando la PDI (Segovia, Casas y Luengo, 2010). En Inglaterra, Dillon (2009) ha documentado una valiosa experiencia de aplicación de las tecnologías de música colaborativa en las Escuelas de Secundaria, y Seddon (2006) ha evaluado el proceso de composición colaborativa entre una escuela inglesa y otra noruega estimando las diferencias en función de los conocimientos previos de práctica instrumental de los estudiantes. En Estados Unidos, Schober ha experimentado con entornos colaborativos musicales en mundos virtuales y ha obtenido interesantes conclusiones sobre la naturaleza de la copresencia en estos procesos telemáticos (Schober, 2006), mientras que Brown y Dillon han evaluado las posibilidades y el carácter innovador educativo de estos sistemas desde la perspectiva de la improvisación en Red (Brown y Dillon, 2007).

Los sistemas de Karaoke online tienen, desde hace años, una amplia implantación en la comunidad escolar española. Algunos, como *RedKaraoke*, *KaraokeParty*, *SingSnap* o *Karafun*, se han convertido en espacios para la colaboración y la realización de actividades musicales tales como; la creación de versiones sobre temas conocidos o cadenas de respuestas sonoras basadas en temas creados por los propios usuarios. Atentos al modelo de consumo de sus jóvenes destinatarios, estos servicios disponen, actualmente, de versiones multiplataforma y multidispositivo lo que facilita que cualquier tableta o móvil sea un flexible instrumento sonoro dentro y fuera del aula.

Las consolas virtuales de DJ como *Muzzic.com* o *iwebdj.com* parten del principio de que los ordenadores pueden responder, mediante gestos técnicos, como un instrumento convencional y, por lo tanto, ser utilizados con fines tanto creativos como educacionales (Brown y Dillon, 2007). Desde el punto de vista educativo, permiten a los estudiantes experimentar los parámetros sonoros mediante el procesamiento y la manipulación de diferentes factores y efectos pues permiten cargar canciones y sonidos disponibles en Internet, de forma directa, e incluyen normalmente diferentes efectos, *loops* y golpes percusivos con sus propios controladores.

Las plataformas *remix* potencian el «arte de la remezcla» a través de consolas virtuales multipista que permiten crear *mashup sonoros* de forma individual o colectiva con los materiales aportados por usuarios, o participar

en concursos de *remix* masivos sobre temas actuales. LoopLabs.com, por ejemplo, ha congregado a miles de usuarios para elaborar las músicas de las campañas online de numerosas marcas comerciales o crear tonos para dispositivos móviles. Este carácter colectivo en tiempo real, que comparte con el resto de servicios, convierte la Red, para su explotación didáctica, en una suerte de orquesta virtual en la que los estudiantes pueden experimentar procesos creativos conjuntos con otros usuarios que se encuentran en lugares distantes.

CONCLUSIONES

De entre las funcionalidades históricas de la Música, la creación mediante procesos colaborativos es una de las más extraordinarias. Los estímulos y estructuras generadoras se sustentan en una combinación de los elementos esenciales sonoros para configurar discursos compartidos que derivan en imaginarios colectivos (Deschênes, 1998; Cross, 2001); discursos musicales en los que la tecnología disponible en cada situación histórica resulta ser un componente configurador esencial (Borges Rey, 2009).

En la corriente de ese devenir creativo, los nativos digitales (Prensky, 2001) están actualmente inmersos en el flujo de innovación tecnológica participando de nuevas formas de interacción social (Berger y Luckmann, 2001; García García y Gértrudix Barrio, 2009), nuevas formas de creatividad (Giráldez Hayes, 2010) afirmadas en modelos creativos e innovadores (Leonhard, 2008), nuevas formas de lenguaje y de comunicación (Ritzer y Jurgenson, 2010), lo que genera también nuevos escenarios y formas de aprendizaje (Mishra, 2006), pero también ciertos riesgos (Perkel, 2008).

De alguna manera, las TIC han generado una suerte de ampliación sensorial, una extensión protésica de la realidad a través de las hipermediaciones tecnológicas que ponen en juego (Trejo Delabre, 2006; Aguilera y Adell, 2010). De la misma forma que, en el desarrollo científico, instrumentos como el microscopio o el telescopio reformularon la base conceptual de la existencia del ser humano en el tiempo y el espacio cosmológico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han alterado los modelos sociales, educativos y creativos (Howe, 2006; Briggs y Burke, 2009). Los jóvenes, han buscado «empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías y los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano». Se trata de ver una experiencia cultural nueva, unos nuevos modos de «percibir y de sentir, de oír y de ver; que en muchos aspectos, choca y rompe con el *sensorium* de los adultos» como refiere Martín Barbero (2003, p. 156). En virtud de sus características, concluimos que los servicios y herramientas para creación y consumo musical en la web 2.0

ofrecen un conjunto de aplicaciones educativas que podemos resumir en las siguientes:

- Mejorar la predisposición —«*engagement*»— de los estudiantes a la materia de música al fomentar su participación en procesos creativos conjuntos (Brown y Dillon, 2007; Segovia, Casas y Luengo, 2010).
- Ampliar el espacio aula estableciendo contactos e interacciones creativas con estudiantes de otras escuelas y ampliando con ello las posibilidades de aprendizaje al ponerse en liza la suma de competencias y conocimientos procedentes de cada uno de ellos (Schobert, 2006; Dillon, 2009).
- Ampliar la capacidad compositiva y de análisis al trabajar con métodos de representación musical gráficos y sistemas de manipulación e interacción alternativos que facilitan el tratamiento sonoro, formal y estructural de forma intuitiva (Seddon, 2006; Taub, Cabanilla y Tourtellot, 2010).
- Facilitar el ejercicio de una reflexión dinámica, cooperada e interactiva tanto sobre las fases del proceso creativo, las técnicas y estrategias asociadas al mismo, como de los productos musicales alcanzados (Good y Bazzano, 2009).
- Favorecer un aprendizaje multidisciplinar debido a que las técnicas creativas colectivas permiten que el alumno adquiera o potencie competencias de índole transversal, ya sean sistémicas, funcionales o técnicas. La contribución de estos servicios y herramientas al desarrollo de competencias puede realizarse desde cualquiera de las tres grandes áreas competenciales: la instrumental, la de autonomía y la de interacción. Además, el joven está cada vez más acostumbrado a aprender de forma global sin detenerse en el conocimiento específico o parcelado, ya que como «usuarios y ciudadanos no dividen sus saberes de forma taxonómica: simplemente los aplican y los movilizan según los van necesitando». Los nativos digitales están «acostumbrados a moverse en el terreno de las discontinuidades» (Fouce, 2010).
- Integrar en el aprendizaje musical formal las corrientes musicales de vanguardia que experimentan los estudiantes fuera del aula e incardinándolas de forma natural con el fenómeno de la música clásica contemporánea. Con ello estamos en el convencimiento de que se mitigan algunas de las dificultades valoradas por autores como Mateos (2011) y se logra potenciar, mediante un tratamiento adecuado, el co-

nocimiento «de su contexto, y de los parámetros culturales, políticos y socio-económicos que definen cada época (su mensaje), así como del programa para la interpretación de dicho mensaje (código)» (Gértrudix Barrio y Gértrudix Barrio, 2010, p. 106).

NOTA

Trabajo financiado por la Universidad de Castilla-La Mancha dentro del programa de ayudas a Proyectos liderados por profesorado contratado de la UCLM con referencia: PL20112166 siendo una acción del Grupo de Investigación CIBERIMAGINARIO (URJC-UCLM).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez García, S. (2010). En busca del «Auleph» Aproximación a los entornos digitales para la gestión del aprendizaje. *Icono* 14, 8(3), 303-327.
- Abi, R. T. (2011). *Mobile Cloud-Based Music Streaming Services Will Be Mainstream by 2016*. Recuperado de: <http://goo.gl/CiUr4>
- Aguilera, M., y Adell, J.E. (2010). Mediaciones en el nuevo escenario digital Música y pantallas. *Revista Comunicar*, 34, 10-14.
- Anderson, C. (2006). *The Long Tail*. Londres: Random House.
- Bassets, L. (2008). Medios de comunicación: esta crisis también es nuestra. En: A. Costas. *La crisis de 2008. De la economía a la política y más allá* (pp. 249-259). Almería: CAJAMAR Caja Rural.
- Bennet, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berrios, L. y Buxarrais, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos*. Recuperado de <http://goo.gl/Dat0A>
- Bloom, H. (2000). *Global Brain: The Evolution of Mass Mind From the Big Bang to the 21 st Century*. New York: John Wiley y Sons, Inc.
- Borges Rey, E. (2009). Imaginario colectivo musical: Convenciones en el proceso de interpretación del sentido de la música. *Revista de comunicación y Tecnologías emergentes. ICONO*, 14, 210-231.
- Briggs, A. y Burke, P. (2009). *A Social History of The Media: From Gutenberg to Internet*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Brown, A. y Dillon, S. (2007). Networked Improvisational Musical Enviroments: Learning Through Online Colaborative Music Making. En: J. Finney, y P. Burnard (eds.) *Teaching Music in the Digital Age* (pp. 96-106). London: Continuum International Publishing Group
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. East Sussex, UK: Routledge.
- Casal, D. (2011). Crowdsourcing the corpus: Using collective intelligence as a method for composition. *Leonardo Music Journal*, 21, 25-28.
- Cobo Román, C. (2010). Nuevos alfabetismos, viejos problemas: el nuevo mundo del trabajo y las asignaturas pendientes de la educación. *Razón y Palabra*, 73. Recuperado de <http://goo.gl/UqF59>.
- Cross, I. (2001). Music, Cognition, Culture, and Evolution. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 28-42.
- Deschênes, B. (1998). Toward an anthropology of music lisening. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 29 (2), 135-153.
- Dillon, T. (2009). Current and Future Practices: Embedding Collaborative Music Technologies in English Secondary Schools. En: J. Finney, y P. Burnard. *Music Education with Digital Technology* (pp. 117-223). London: Continuum.
- EIAA. (2011). *EIAA European Mobile Internet Use*. Recuperado de <http://mobile-media.se/wp-content/uploads/2011/11/EIAA-Mobile-Internet-Use.pdf>

- Esteban Luna, F. (2011). Poliedro on line: Creación colectiva en composición musical para la Web 2.0. En: *Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. Musicalidad Humana: Debates actuales en la evolución, desarrollo y cognición e implicación socioculturales* (pp. 419-424). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).
- FCForum. (2010). *Manual de Uso para la Creatividad Sostenible V.1.0.* Recuperado de <http://goo.gl/zthki>
- Fouce, H. (2010). Nativos digitales en la selva sonora. Tecnologías y experiencia cultural en la música digital. *Razón y Palabra*, n.º 73. Recuperado de <http://goo.gl/LJ1ko>.
- García, F. y Gértrudix Barrio, M. (2009). El Mare Nostrum digital: Mito, ideología y realidad de un imaginario sociotécnico. *Revista ICONO*, 7(1), 7-30.
- García, F., Gértrudix, F., Durán, J. F., Gamonal, R. y Gálvez, M. (2011). Señas de identidad del «nativo digital». Una aproximación teórica para conocer las claves de su unicidad. *Cuadernos de Documentación Multimedia*. 22, 111-128.
- Gértrudix Barrio, F. y Gértrudix Barrio, M. (2007). Investigaciones entorno a las tic en educación. En: AA.VV. *Docencia e Investigación* (pp. 119-146). Toledo: Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo.
- Gértrudix Barrio, M. y Gértrudix Barrio, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, 34, 99-107.
- Gértrudix, F. (2011). *Educación musical y TIC.* Recuperado de <http://goo.gl/K1NVd>
- Giráldez Hayes, A. (2010). La composición como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 109-125.
- Good, R. y Bazzano, D. (2009). *Online Music Collaboration: Best Tools and Services to Collaborate On Music Projects.* Recuperado de: <http://goo.gl/qJPco>
- Gould, G. (1987). *The Glenn Gould Reader.* London: Faber & Faber.
- Howe, J. (2006). The Rise of Crowdsourcing. *Wired Magazine*, 14(06), 5-10.
- IFPI. (2010). *IFPI Digital Music Report 2010.* Recuperado de: <http://www.ifpi.org/content/library/DMR2010.pdf>
- Kunder, M. (2011). *WorldWideWeb-Size.com.* Recuperado de <http://www.worldwidewebsize.com/>
- Leonhard, G. (2008). *Music 2.0.* Finland: David Battino.
- Lloret, R. (2011). *Redes sociales y medios de comunicación.* Recuperado de: <http://www.iredes.es/2011/04/iredes-video-a-video>
- López Cano, R. (2010). La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital. *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada*, 5, 171-185.
- Makelberge, N. (2012). Rethinking Collaboration in Networked Music. *Organised Sound*, 17(1), 28-35.
- Martín Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martínez, E. (2004). *Un satélite de la Nasa confirma la «música de las esferas».* Recuperado de: <http://goo.gl/BOqgE>
- Mateos, D. (2011). Amenazas a la educación y el consumo de la música clásica contemporánea. *Eufonía: Didáctica de la música*, 53, 34-41.

- Miller, N. (2007). Manifesto for a New Age. *Revista Wired*. Recuperado de <http://www.wired.com/wired/archive/15.03/snackminifesto.html>
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nattiez, J. (1995). El pasado anterior. Tiempo, estructuras y creación musical colectiva. A propósito de Lévi-Strauss y el etnomusicólogo Brailoiu. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 1, Recuperado de <http://goo.gl/8e614>.
- ONTSI (2011). *Informe anual de los contenidos digitales en España 2011*. Recuperado de <http://cort.as/0cok>
- Perkel, D. (2008). Copy and Paste Literacy: Literacy Practices in the Production of a MySpace Profile. En: K. Drotner, y H. S. Jensen (eds.). *Informal Learning and Digital Media: Constructions, Contexts, Consequences* (pp. 203-224). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
- Pfizer, F. (2009). *La juventud y las Redes Sociales en Internet*. Recuperado de <http://goo.gl/r7zHB>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ritzer, G., y Jurgenson, N. (2010). Production, Consumption, Prosumption The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. *Journal of Consumer Culture*, 10 (1), 13-36.
- Rolshoven, J. (2012). Youth cultural Scenes as a Trend phenomena. Geocaching, Crossgolf, Parkour and flash mobs in Times of society. *Zeitschrift für Volkskunde*, 108 (1), 142-143.
- Schober, M. F. (2006). Virtual environments for creative work in collaborative music-making. *Virtual Reality*, 10(2), 85-94.
- Seddon, F. A. (2006). Collaborative computer-mediated music composition in cyberspace. *British Journal of Music Education*, 23(3), 273-283.
- Segovia Cano, J., Casas García, L. y Luengo González, R. (2010). Creando Música con la pizarra digital. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 18. Recuperado de www.pangea.org/dim/revista.
- Sonvilla-Weiss, S. (2010). *Mashup Cultures*. Alemania: Springer Vienna Architecture.
- International Telecommunication Union (2011). Recuperado de <http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/>
- Taub, R., Cabanilla, A. y Tourtellot, G. (2010). Patente n.º US 7,714,222 B2. USA.
- Toffler, A. y Sennet, R. (2006). System, The New Global Wealth. *New Perspectives Quarterly*, 23(3), 7-15.
- Trejo Delabre, R. (2006). *Viviendo en el Aleph*. Barcelona: Gedisa.
- YTSO (2008). *Portal Symphony Orchestra*. Recuperado de <http://www.youtube.com/symphony>
- Zemos98 11.^a edición (2009). *Educación expandida*. Recuperado de <http://www.zemos98.org>.
- Zhang, G.Q. (2009). *Internet Growth Follows Moore's Law Too*. *PHYSorg.com*. Recuperado de <http://phys.org/news151162452.html>.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Felipe Gértrudix Barrio, Profesor Contratado Doctor de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Castilla-La Mancha y acreditado como Titular de Universidad por la ANECA. Miembro de los grupos de investigación CIBERIMAGINARIO (Universidad Rey Juan Carlos y Asociación Científica ICONO14) y SOC MEDIA (Universidad Complutense de Madrid). Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la didáctica musical, el *eLearning* y la educación inmersiva. Ha coordinado el proyecto de investigación que ha dado lugar al proyecto del que emerge este trabajo.

Manuel Gértrudix Barrio, Profesor Titular de Comunicación Multimedia e Interactiva de la Universidad Rey Juan Carlos. Coordinador del Grupo de investigación CIBERIMAGINARIO (Universidad Rey Juan Carlos y Asociación Científica ICONO14) y miembro de los grupos de investigación SOC MEDIA (Universidad Complutense de Madrid) e INNOVCOM (Universidad de Málaga) Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la comunicación multimedia e interactiva, el *eLearning* y la educación inmersiva.

Dirección de los autores: Felipe Gértrudix Barrio.

Universidad de Castilla-La Mancha.
Facultad de Educación de Toledo.
Avda. Carlos III, s/n 450071-Toledo.
Email: felipe.gertrudix@uclm.es

Manuel Gértrudix Barrio.
Universidad Rey Juan Carlos.
Facultad de Ciencias de la Comunicación.
C.º del Molino s/n
28943 Fuenlabrada-Madrid.
Email: manuel.gertrudix@urjc.es

Fecha Recepción del Artículo: 12. Diciembre. 2011

Fecha Modificación Artículo: 25. Septiembre. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 05. Noviembre. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014

David Álvarez-García, Alejandra Dobarro, Luis Álvarez,
José C. Núñez y Celestino Rodríguez
Universidad de Oviedo

DOI: 10.5944/educxx1.17.1.11494

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Álvarez García, D.; Dobarro, A.; Álvarez, L.; Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17 (2), 337-360. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11494

Álvarez García, D.; Dobarro, A.; Álvarez, L.; Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2014). School violence in Secondary schools in Asturias from the perspective of students. *Educación XXI*, 17 (2), 337-360. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11494

RESUMEN

El presente trabajo parte de dos objetivos: el primero, identificar los tipos de violencia escolar más habituales en la Educación Secundaria Obligatoria de Asturias (España), en opinión del alumnado; el segundo, analizar las posibles diferencias en función del género y del curso del alumnado en cuanto al nivel de violencia escolar percibido. Para ello, se aplicó el cuestionario CUVE3-ESO, durante el curso 2009/2010, a 2.597 estudiantes de 1.^º a 4.^º de ESO, pertenecientes a 18 centros educativos, que fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado. Los resultados obtenidos muestran un predominio de la disruptión en el aula y la violencia verbal entre estudiantes, así como diferencias en el nivel percibido de violencia en función de las dos variables analizadas (género y curso). El estudio ofrece una panorámica de la violencia escolar en los centros de Educación Secundaria de Asturias, que debe ser tenida en cuenta en la planificación de medidas para la convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE

Educación Secundaria, relaciones entre iguales, relación profesorado-alumnado, violencia.

ABSTRACT

This study has two aims. The first one is to identify the most common types of school violence in Secondary Compulsory Education in Asturias (Spain), from the perspective of students. The second aim is to analyze the influence of student gender and year on their perceived level of school violence. To achieve these two objectives, the CUVE3-ESO questionnaire was administered to 2,597 students from 1st to 4th year of Secondary Compulsory Education, from 18 schools, during the school year 2009/2010. They were selected by stratified random sampling. The results show the predominance of disruptive behavior in the classroom and verbal violence among students. They also show differences in perceived level of school violence in relation to the two examined variables (gender and year). This study offers an overview of school violence in Secondary Schools in Asturias that should be taken into account when planning measures to improve the school environment.

KEYWORDS

Secondary Education, peer relationship, teacher student relationship, violence.

INTRODUCCIÓN

La violencia es definida como aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010). En el ámbito educativo, se puede manifestar de formas variadas. La *violencia física* es aquella en la que existe algún tipo de contacto material para producir el daño. Se puede distinguir una violencia física directa, en la que el contacto es directo sobre la víctima (e.g. una pelea o un golpe), de una violencia física indirecta, en la que se causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima (e.g. robos, destrozos o esconder cosas) (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007). La *violencia verbal* es aquella en la que el daño se causa mediante la palabra. Algunos autores (Defensor del Pueblo, 1999) distinguen entre violencia verbal directa (e.g., moteos o insultos cara a cara) y violencia verbal indirecta (e.g. sembrar rumores, hablar mal de alguien a sus espaldas). La *exclusión social* se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por motivos que pueden ser diversos, como por ejemplo la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel (Rodríguez, 2010) o el rendimiento académico (Smith *et al.*, 2012). La *disrupción en el aula* se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor impartir su clase, y a los compañeros interesados seguirla con aprovechamiento (e.g. hablar o levantarse del asiento cuando no se debe) (Hulac y Benson, 2010). Por último, la *Violencia*

a través de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) incluye comportamientos violentos a través de medios electrónicos, principalmente el teléfono móvil e Internet (e.g., fotos, grabaciones o mensajes dañinos) (Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y Sancho-Vicente, 2010). La violencia escolar puede afectar negativamente tanto al rendimiento académico (Ponzo, 2013) como al desarrollo psicosocial del alumnado (Ortega y Núñez, 2012).

Los estudios previos que han evaluado la opinión del alumnado de Educación Secundaria de Asturias sobre el nivel de violencia escolar en sus centros muestran que ese nivel difiere notablemente en función del tipo de violencia evaluado, con una incidencia inversamente proporcional a la gravedad del tipo de violencia. El tipo de violencia percibido como más habitual es la violencia verbal (Álvarez-García *et al.*, 2008; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010), salvo en aquellos trabajos que incluyen la disruptión en el aula como objeto de estudio, en los que aparece como el más habitual con diferencia (Álvarez-García *et al.*, 2011). Entre los tipos menos habituales, se sitúan la violencia a través de las TIC, el acoso sexual y las amenazas con armas (Álvarez-García *et al.*, 2011; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Díaz-Aguado *et al.*, 2010).

Se han hallado diferencias en el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado en función del género. Así, en un estudio realizado en siete centros de Educación Secundaria de Asturias (Núñez *et al.*, 2010), los alumnos perciben un mayor nivel de violencia física, tanto directa entre estudiantes como indirecta por parte del alumnado, que las alumnas, así como un mayor nivel de violencia de profesorado hacia alumnado. En cambio, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en violencia verbal entre estudiantes ni en violencia verbal de alumnado hacia profesorado. El estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007), que incluye muestra asturiana, permite matizar este último resultado: las alumnas dicen padecer, ejercer y observar comentarios negativos entre estudiantes a las espaldas (violencia verbal indirecta) en mayor medida que los alumnos. Los alumnos dicen haber sido víctimas y agresores en forma de motes ofensivos y agresores en forma de insultos (violencia verbal directa) en mayor medida que las alumnas. Estudios realizados específicamente en otras regiones de España, que han analizado diferencias en función del género en disruptión en el aula y en violencia entre alumnado y profesorado o viceversa (Ararteko-IDEA, 2006), muestran que los alumnos reconocen haberse comportado de manera disruptiva en el aula, agredir o faltar al respeto al profesorado, robar o romper material del centro en mayor medida que las alumnas. Los alumnos consideran, asimismo, que su profesorado les ha tenido manía, ridiculizado, insultado o intimidado con amenazas en mayor medida que las alumnas. En general, la valoración del clima de conviven-

cia entre profesorado y alumnado es mejor por parte de las alumnas que de los alumnos (Rodríguez, 2005; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006).

El grado de violencia escolar percibido por el alumnado también varía en función del nivel educativo que curse. Su evolución a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) depende del tipo de violencia considerado. Así, un estudio realizado en Asturias por Fernández, Álvarez, Ceña, y Álvarez-García (2010) durante el curso 2001/2002 mostró que el mayor porcentaje de alumnado de ESO que dice haber agredido o haber sido agredido físicamente se concentra en 1.^º y 2.^º. Este es un resultado congruente con los hallados en otras comunidades autónomas, como la valenciana (Síndic de Greuges, 2007), en la que se aprecia un descenso progresivo de la violencia física directa, emitida o padecida, desde 5.^º de Primaria hasta 4.^º de ESO. Álvarez-García *et al* (2011), en un estudio realizado en Asturias durante el curso 2008/2009, hallan que la frecuencia con la que el alumnado asturiano dice percibir violencia a través de las TIC aumenta de 1.^º a 2.^º de ESO, para decrecer posteriormente de manera progresiva. Otros estudios, realizados en otras regiones españolas, coinciden en destacar 2.^º de ESO como un curso en el que la violencia a través de las TIC se manifiesta especialmente (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). Forascepi (2001) halla que la mayor cantidad de expedientes disciplinarios emitidos en los centros educativos de Asturias durante los cursos 1996/1997, 1997/1998 y 1998/1999 se emiten en 2.^º de ESO. El informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) muestra que el alumnado dice ser víctima de exclusión social, violencia verbal directa (insultos y motes), violencia física directa y amenazas más en primer ciclo de ESO que en 2.^º ciclo. En concreto, la violencia física directa y las amenazas aparecen más en 1.^º de ESO que en el resto de niveles; la exclusión social y la violencia verbal directa aparecen más en 2.^º de ESO que en el resto de niveles. Por último, estudios realizados en otras regiones españolas indican que, a medida que el alumnado avanza cursos, aumenta su percepción de que el alumnado se mete con profesores y disminuye su percepción de buen trato por parte del profesorado (Garaigordobil y Oñederra, 2009).

A pesar de que existe cierta consistencia en los resultados de los estudios previos sobre violencia escolar en la ESO de Asturias desde la perspectiva del alumnado, estos estudios se han realizado con muestras escasas y/o seleccionadas de manera incidental y, en algunos casos, con instrumentos de evaluación sin unas propiedades psicométricas contrastadas (Dobarro, 2011). Por ello, el presente estudio trata de alcanzar los dos siguientes objetivos, utilizando para ello una muestra amplia y representativa de estudiantes de ESO de Asturias y un instrumento de evaluación contrastado psicométricamente. En primer lugar, se tratará de identificar los

tipos de violencia escolar más y menos habituales en los centros de ESO del Principado de Asturias durante el curso 2009/2010, a partir de la opinión del alumnado. En segundo lugar, se tratará de analizar la posible influencia del género y el curso del alumnado en su nivel percibido de violencia escolar.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por un total de 2.597 estudiantes de 1.^º a 4.^º de ESO, pertenecientes a 18 centros educativos. La mayoría de ellos cursan sus estudios en centros públicos (70.97%, frente al 29.03% que lo hace en centros concertados). Estos estudiantes se dividen de forma proporcional en los cuatro niveles de la etapa. Así, el 28.61% cursa 1.^º de ESO, el 25.64% 2.^º de ESO, el 22.33% 3.^º de ESO y el 23.41% 4.^º de ESO.

Instrumento de evaluación

El alumnado fue evaluado mediante el cuestionario CUVE3-ESO (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012). Se trata de una prueba dirigida a estudiantes de ESO, mediante la cual se evalúa la frecuencia con la que consideran que ocurren diferentes tipos de violencia escolar protagonizados por el alumnado y el profesorado de su clase. Se trata de una escala tipo Likert de 44 enunciados, con cinco opciones de respuesta (desde 1 —Nunca— hasta 5 —Siempre—). Presenta una estructura, tras análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, compuesta por ocho tipos de violencia escolar: *Violencia a través de las TIC; Violencia del Profesorado hacia el Alumnado; Violencia Verbal entre el Alumnado; Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; Disrupción en el Aula; Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; Exclusión Social y Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado* ($\chi^2/df=4.785$; $p=.000$; GFI=.926; AGFI=.914; CFI=.928; RMSEA=.038). Ofrece un α de Cronbach para el conjunto de la escala de .939 y de entre .714 y .872 para cada uno de sus factores.

Procedimiento

En primer lugar, se seleccionaron los centros en los que sería aplicado el CUVE3-ESO. Para ello se utilizó un muestreo aleatorio estratificado, con asignación proporcional de la muestra a los diferentes estratos, a partir de la población de centros del Principado de Asturias en los que se imparte ESO.

Una vez seleccionados los centros, se solicitó permiso a sus respectivos equipos directivos para realizar la investigación. Cada equipo directivo fue informado de los objetivos y procedimientos del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y del tratamiento confidencial de los resultados. Todos excepto uno, que fue sustituido por un centro suplente, dieron su consentimiento. El cuestionario fue aplicado a mediados del tercer trimestre del curso 2009/2010. Antes de contestar al cuestionario, los estudiantes también fueron informados del objetivo del estudio y de su carácter anónimo, confidencial y voluntario. La prueba fue aplicada por el equipo investigador a todos los grupos de ESO de cada uno de los centros, en horario lectivo.

Una vez obtenidos los datos, fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 15.0. Se analizó la frecuencia percibida por el alumnado de cada tipo de violencia escolar evaluado, por medio de medias y de porcentajes de respuesta a cada opción de la escala. Posteriormente, se analizó la influencia del género y el nivel educativo sobre el grado de violencia escolar percibido por los estudiantes de los centros evaluados. Para ello, y puesto que los datos no seguían una distribución normal, se recurrió al uso de pruebas no paramétricas para la comparación de medias. La influencia del género se calculó a través del estadístico *U* de Mann-Whitney. La influencia del nivel educativo se calculó mediante los estadísticos Chi-cuadrado de Kruskal-Wallis y *U* de Mann-Whitney.

RESULTADOS

Nivel de violencia escolar

El tipo de violencia escolar percibido como más habitual por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es la *Disrupción en el Aula*. Se trata del factor que los estudiantes evaluados puntuán más alto (Tabla 1). Asimismo, los tres enunciados que constituyen el factor son los que obtienen una puntuación media más alta (Tabla 2).

El segundo tipo de violencia escolar que los estudiantes de ESO perciben como más frecuente es la *Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado*. Es el segundo factor con mayor puntuación (Tabla 1), y los cuatro ítems que lo constituyen aparecen en los puestos 4.^º a 7.^º entre los más puntuados (Tabla 2).

El tercer tipo de violencia escolar más habitual es la *Violencia del Profesorado hacia el Alumnado* (Tabla 1). Seis de los diez enunciados que componen este factor aparecen tras los ítems arriba referidos de *Violencia Verbal*.

de Alumnado hacia Alumnado. Entre los puestos octavo a decimocuarto de la Tabla 2 aparecen los ítems referidos al hecho de que el profesorado baje la nota como castigo, muestre preferencias o manías, castigue injustamente, no escuche o ignore a su alumnado. Otro tipo de hechos más graves, como las amenazas, intimidaciones, insultos o ridiculizaciones aparecen de manera mucho menos habitual, en la parte más baja de las Tablas 2 y 3.

La Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado es el cuarto tipo de violencia escolar evaluado como más frecuente. Esto se puede inferir de los resultados obtenidos tanto por factores (Tabla 1), como por ítems: los ítems referidos a hablar con malos modos o faltas de respeto al profesorado aparecen en los puestos 12.^º y 15.^º de la Tabla 2. Los insultos son menos habituales.

La Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes, aparece, por frecuencia percibida, en quinto lugar (Tabla 1). Las amenazas con navajas u otros objetos (ítem 35) se encuentran entre los incidentes violentos menos habituales en ESO (Tabla 3).

La Tabla 1 muestra que los tipos de violencia escolar menos frecuentes según el alumnado son, por este orden, la *Exclusión Social*, la *Violencia a través de las TIC* y la *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado*.

La *Exclusión Social* es el factor que aparece en sexto lugar en la Tabla 1. Atendiendo a los enunciados que conforman este factor, se observa que la causa de exclusión más habitual en ESO son los buenos resultados académicos (ítem 7; Tabla 2), muy por encima de la exclusión por bajas notas (ítem 13; Tabla 3). La exclusión por diferencias de nacionalidad, culturales, étnicas o religiosas (ítems 32 y 34; Tabla 3) se sitúan, en cuanto a su frecuencia de aparición, entre los dos motivos de exclusión por rendimiento académico arriba referidos.

La *Violencia a través de las TIC* aparece en el penúltimo lugar de la Tabla 1. Siete de los diez enunciados que lo componen aparecen entre los quince últimos lugares de la Tabla 3. El tipo de *Violencia a través de las TIC* más habitual, dentro de su baja frecuencia, son los comentarios de ofensa, insulto o amenaza a través de las redes sociales (ítem 12).

Por último, la *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado* es valorada como la menos frecuente entre los diferentes tipos de violencia escolar (Tabla 1). Como muestra la Tabla 3, causar desperfectos intencionadamente, esconder o robar pertenencias del profesorado (ítems 31, 22 y 26 respectivamente) son hechos especialmente poco habituales en los centros educativos, en opinión del alumnado.

Orden	Factor	Media	D.T.
1. ^º	Disrupción en el Aula	3.15	0.95
2. ^º	Violencia Verbal entre el Alumnado	2.76	0.81
3. ^º	Violencia del Profesorado hacia el Alumnado	2.13	0.73
4. ^º	Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado	2.11	0.77
5. ^º	Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	1.93	0.74
6. ^º	Exclusión Social	1.74	0.72
7. ^º	Violencia a través de las TIC	1.65	0.64
8. ^º	Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado	1.64	0.64

Mínimo = 1; Máximo = 5; D.T.= Desviación Típica.

Tabla 1. Medias en cada factor del *CUVE3-ESO* con el total de la muestra (N = 2.597), por orden de frecuencia

Orden	Ítem	Factor	Enunciado	Escala (%)							
				M	D.T.	1	2	3	4	5	
1. ^o	43	DA	El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.	3.20	1.14	6.7	22.0	30.2	25.9	14.9	0.3
2. ^o	30	DA	Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.	3.20	1.23	7.9	24.3	26.3	21.9	19.2	0.5
3. ^o	17	DA	El alumnado dificulta las explicaciones del profesor o profesora con su comportamiento durante la clase.	3.05	1.11	6.5	27.8	30.7	23.6	11.2	0.3
4. ^o	11	VVAA	Los estudiantes hablan mal unos de otros.	2.93	1.12	8.1	31.4	30.3	18.9	10.9	0.4
5. ^o	1	VVAA	El alumnado pone moteos molestos a sus compañeros o compañeras.	2.76	1.03	9.8	9.8	32.6	36.2	14.8	0.1
6. ^o	24	VVAA	El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.	2.68	1.08	12.7	35.5	28.9	16.1	6.4	0.4
7. ^o	6	VVAA	Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	2.67	1.10	14.1	33.5	29.1	16.5	6.2	0.6
8. ^o	25	VPA	El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.	2.64	1.23	20.7	29.6	24.6	15.6	9.4	0.0
9. ^o	2	VPA	El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.	2.58	1.16	18.7	33.0	27.6	12.0	8.1	0.7
10. ^o	9	VPA	El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.	2.51	1.17	20.6	35.4	23.8	11.6	7.9	0.7
11. ^o	21	VPA	El profesorado castiga injustamente.	2.49	1.12	19.3	36.5	25.3	12.5	6.0	0.2
12. ^o	4	VVAP	El alumnado habla con malos modales al profesorado.	2.28	0.93	19.8	43.8	26.3	7.6	1.9	0.5
13. ^o	39	VPA	El profesorado no escucha a su alumnado.	2.26	1.11	28.2	36.5	21.4	8.5	5.1	0.3
14. ^o	18	VPA	El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.	2.20	1.13	32.6	33.1	18.6	10.6	4.3	0.8
15. ^o	16	VVAP	El alumnado falta al respeto al profesorado en el aula.	2.18	0.99	25.9	42.3	20.9	7.7	2.6	0.5
16. ^o	28	VFDAE	Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.	2.16	1.08	31.2	37.5	19.3	7.5	4.2	0.2
17. ^o	38	VFDAE	Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.	2.10	1.04	33.3	36.3	19.9	7.2	3.0	0.2
18. ^o	40	VFDAE	El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.	2.02	0.98	34.0	39.4	18.1	5.5	2.4	0.7

Orden	Ítem	Factor	Enunciado	Escala (%)							
				M	D.T.	1	2	3	4	5	NC
19. ^o	12	VTIC	Hay estudiantes que publican comentarios en Tuentii, Facebook,... de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros/as.	2.02	1.09	41.2	30.1	16.2	9.1	2.8	0.7
20. ^o	15	VFDAE	Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.	2.00	1.05	39.3	32.8	17.6	7.1	2.7	0.5
21. ^o	8	VFIA	Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.	1.96	1.04	42.2	31.3	16.8	6.4	2.7	0.6
22. ^o	7	ES	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados académicos.	1.91	1.04	45.7	28.5	16.2	6.9	2.2	0.4
23. ^o	20	VVAP	Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.	1.86	0.99	45.1	33.3	13.4	5.5	2.2	0.4
24. ^o	14	VPA	El profesorado ridiculiza al alumnado.	1.84	0.97	45.9	32.8	14.2	4.4	2.2	0.5
25. ^o	5	VFIA	Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.	1.78	1.02	52.4	26.2	12.6	5.7	2.3	0.8

DA = *Disrupción en el Aula*; VVAA = *Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado*; VPA = *Violencia de Profesorado hacia Alumnado*; VVAP = *Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado*; VFDAE = *Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes*; ES = *Exclusión Social*; VTIC = *Violencia a través de las TIC*; VFIA = *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado*. M = Media; D.T. = Desviación típica; Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; NC = Nunca; NC = Nunca.

Tabla 2. Descriptivos de los ítems del CUVE3-ESO con el total de la muestra (N = 2.597), por orden de frecuencia (puestos 1.^o a 25.^o.

Orden	Ítem	Factor	Enunciado	Escala (%)							
				M	D.T.	1	2	3	4	5	NC
26. ^o	10	VTIC	Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse.	1.78	0.97	50.5	29.7	12.2	5.8	1.5	0.4
27. ^o	33	VPA	Hay profesores y profesoras que insultan al alumnado.	1.76	0.98	51.0	30.2	11.9	3.8	2.7	0.5
28. ^o	34	ES	Hay estudiantes que son discriminados por compañeros o compañeras por diferencias culturales, étnicas o religiosas.	1.74	1.01	54.8	26	11.4	5.2	2.5	0.2
29. ^o	27	VTIC	Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.	1.72	0.98	55.1	26.5	11.4	4.9	2.0	0.1
30. ^o	36	VTIC	Algunos estudiantes envían mensajes a compañeros/as a través del Tuenti, Facebook,... de ofensa, insulto o amenaza.	1.71	0.94	53.9	28.5	11.2	4.6	1.5	0.4
31. ^o	42	ES	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.	1.71	0.99	56.7	24.6	11.4	4.9	2.1	0.3
32. ^o	32	VTIC	Ciertos estudiantes publican comentarios en Tuenti, Facebook,... de ofensa, insulto o amenaza a profesores y profesoras.	1.67	0.96	58.6	23.4	11.5	4.2	1.8	0.4
33. ^o	41	VTIC	Los estudiantes publican en Internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras	1.65	0.89	56.0	29.0	9.6	4.0	1.1	0.3
34. ^o	31	VFIA	Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.	1.60	0.89	60.0	24.3	10.3	3.1	1.4	0.8
35. ^o	29	VPA	Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.	1.59	0.93	62.7	22.1	9.4	2.9	2.3	0.7
36. ^o	13	ES	Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.	1.59	0.89	60.5	26.4	8.0	3.2	1.6	0.4
37. ^o	3	VTIC	Hay estudiantes que envían a compañeros/as mensajes a través del correo electrónico, de ofensa, insulto o amenaza.	1.56	0.85	61.4	24.8	8.9	3.2	0.9	0.8
38. ^o	44	VTIC	Los estudiantes publican en Internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.	1.54	0.87	64.5	22.6	8.0	3.4	1.3	0.3
39. ^o	22	VFIA	Algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado, para molestarle deliberadamente.	1.50	0.83	66.7	20.9	8.3	2.8	0.8	0.5

Orden	Ítem	Factor	Enunciado	Escala (%)							
				M	D.T.	1	2	3	4	5	NC
40. ^o	37	VPA	El profesorado amenaza a algún alumno o alumna.	1.46	0.85	70.0	19.3	6.3	2.2	1.8	0.5
41. ^o	19	VTIC	Ciertos estudiantes envían a compañeros o compañeras mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.	1.43	0.74	68.2	22.4	5.9	2.2	0.5	0.8
42. ^o	23	VTIC	Hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para amenazarles o chantajearles.	1.41	0.76	71.8	18.7	6.2	2.3	0.6	0.4
43. ^o	35	VFDAE	Algunos estudiantes amenazan a otros/as con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.	1.37	0.77	75.5	15.5	5.6	1.8	1.1	0.5
44. ^o	26	VFIA	Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.	1.34	0.70	75.4	17.7	4.8	1.2	0.8	0.1

VTIC = *Violencia a través de las TIC*; VPA = *Violencia de Profesorado hacia Alumnado*; ES = *Exclusión Social*; VFIA = *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado*; VFDAE = *Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes*. M = Media; D.T. = Desviación típica; Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; NC = No contesta.

Tabla 3. Descriptivos de los ítems del CUVE3-ESO con el total de la muestra (N = 2597), por orden de frecuencia (puestos 26.^o a 44.^o)

Influencia del género en el nivel percibido de violencia escolar

El análisis por factores (Tabla 4) muestra que los alumnos perciben, de forma estadísticamente significativa, un mayor nivel de *Violencia del Profesorado hacia el Alumnado*, *Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes* y *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado*. Las alumnas, por su parte, perciben de forma estadísticamente significativa un mayor nivel de *Disrupción en el Aula*, *Violencia Verbal entre Alumnado* y *Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado*. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre alumnos y alumnas en cuanto a su percepción de *Exclusión Social* y *Violencia a través de las TIC*.

Un análisis por ítems (Tabla 5) permite matizar alguno de estos resultados. Así, las alumnas perciben más *Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado* que los alumnos, de manera estadísticamente significativa, pero solo en relación con conductas de violencia verbal indirecta. Las chicas perciben más que los chicos situaciones en las que hay estudiantes que extienden rumores o en las que los estudiantes hablan mal unos de otros. Sin embargo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la frecuencia percibida por chicos y chicas de violencia verbal directa, cara a cara, como moteos o insultos entre estudiantes.

Los alumnos perciben, de manera estadísticamente significativa, más *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado* que las alumnas (Tabla 4), pero solo en relación con conductas de este tipo dirigidas hacia el profesorado (Tabla 5). Los alumnos consideran que algunos estudiantes esconden, roban o causan desperfectos en pertenencias del profesorado en mayor medida de lo que lo consideran las alumnas. No existen diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, en la percepción de robos a compañeros o al centro educativo.

Aunque las diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a su percepción de *Exclusión Social* no resultaron estadísticamente significativas analizando por factores (Tabla 4), sí se han detectado diferencias estadísticamente significativas en uno de los cuatro ítems que lo constituyen (Tabla 5). Los chicos consideran en mayor medida que las chicas que determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus bajas notas.

Del mismo modo, si bien el factor *Violencia a través de las TIC* no muestra diferencias estadísticamente significativas en función del género (Tabla 4), sí las muestra alguno de sus ítems (Tabla 5). Concretamente, las alumnas perciben, en mayor medida que los alumnos, que hay estudiantes que publican comentarios en las redes sociales de ofensa, insulto o amenaza

acerca de compañeros. Por el contrario, los chicos perciben en mayor medida que las alumnas que estudiantes graban o hacen fotos a compañeros con el móvil, para amenazarles o chantajearles.

	Alumnos		Alumnas		<i>U de Mann-Whitney</i>	Sig.
	Media	D.T.	Media	D.T.		
DA	3.11	0.95	3.21	0.94	742006.50	**
VVAA	2.70	0.81	2.81	0.80	728576.50	***
VPA	2.24	0.79	2.01	0.63	671641.00	***
VVAP	2.07	0.81	2.14	0.74	726995.50	***
VFDAE	2.00	0.78	1.86	0.68	715308.50	***
ES	1.78	0.77	1.69	0.66	757005.50	—
VTIC	1.65	0.65	1.64	0.62	787354.00	—
VFIA	1.68	0.67	1.59	0.59	743284.00	**

DA = *Disrupción en el Aula*; VVAA = *Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado*; VPA = *Violencia de Profesorado hacia Alumnado*; VVAP = *Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado*; VFDAE = *Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes*; ES = *Exclusión Social*; VTIC = *Violencia a través de las TIC*; VFIA = *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado*; Mínimo = 1; Máximo = 5; D.T.= Desviación típica; Sig.= Significación asintótica bilateral; **p* ≤.05; ***p* ≤.01; ****p* ≤.001; - *p*>.05.

Tabla 4. Comparación de medias en cada factor del CUVE3-ESO en función del género

Factor	Ítem	Alumnos		Alumnas		U	Sig.
		M	D.T.	M	D.T.		
VVAA	1. El alumnado pone moteos molestos a sus compañeros o compañeras.	2.74	1.07	2.77	0.99	770175.00	—
	6. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	2.58	1.09	2.75	1.10	721165.50	***
	11. Los estudiantes hablan mal unos de otros.	2.80	1.11	3.07	1.12	684872.00	***
	24. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.	2.69	1.13	2.66	1.04	785282.00	—
VFIA	5. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.	1.81	1.07	1.76	0.98	786373.50	—
	8. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.	1.95	1.07	1.95	1.01	778250.00	—
	22. Algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado, para molestarle deliberadamente.	1.56	0.86	1.42	0.77	722794.00	***
	26. Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.	1.39	0.75	1.29	0.64	742038.00	***
ES	31. Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.	1.68	0.95	1.53	0.82	729905.00	***
	7. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados académicos.	1.94	1.09	1.88	0.99	779989.50	—
	13. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.	1.65	0.95	1.51	0.81	740864.50	**
	34. Hay estudiantes que son discriminados por compañeros o compañeras por diferencias culturales, étnicas o religiosas.	1.77	1.06	1.70	0.94	784724.00	—
ES	42. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.	1.75	1.04	1.66	0.93	764694.50	—

Factor	Ítem	Alumnos		Alumnas		<i>U</i>	Sig.
		<i>M</i>	<i>D.T.</i>	<i>M</i>	<i>D.T.</i>		
VTIC	3. Hay estudiantes que envían a compañeros/as mensajes a través del correo electrónico, de ofensa, insulto o amenaza.	1.55	0.84	1.56	0.84	777672.50	—
	10. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse.	1.79	0.98	1.75	0.95	776594.00	—
	12. Hay estudiantes que publican comentarios en Tuenti, Facebook,... de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros/as.	1.98	1.08	2.06	1.10	755262.50	*
	19. Ciertos estudiantes envían a compañeros o compañeras mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.	1.47	0.80	1.38	0.66	762688.50	—
	23. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para amenazarles o chantajearles.	1.44	0.79	1.36	0.70	753239.50	**
	27. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.	1.71	0.98	1.73	0.97	773716.50	—
	32. Ciertos estudiantes publican comentarios en Tuenti, Facebook,... de ofensa, insulto o amenaza a profesores y profesoras.	1.67	0.98	1.66	0.94	783164.00	—
	36. Algunos estudiantes envían mensajes a compañeros/as a través del Tuenti, Facebook,... de ofensa, insulto o amenaza.	1.70	0.95	1.72	0.92	771844.50	—
	41. Los estudiantes publican en Internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras	1.67	0.91	1.63	0.86	780034.00	—
	44. Los estudiantes publican en Internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.	1.55	0.89	1.53	0.85	—	—

VVAA = *Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado*; VFIA = *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado*; ES = *Exclusión Social*; VTIC = *Violencia a través de las TIC*; Mínimo = 1; Máximo = 5; *M* = Media; *D.T.* = Desviación típica; *U* = *U* de Mann-Whitney; Sig.= Significación asimótica bilateral; *p* ≤ 0,05; ***p* ≤ 0,01; ****p* ≤ 0,001.

Tabla 5. Comparación de medias en función del género en cada ítem de los factores VVAA, VFIA, ES y VTIC del CUVE3-ESO.

Influencia del nivel educativo en el nivel percibido de violencia escolar

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado en función de esta variable en los ocho tipos de violencia evaluados por el *CUVE3-ESO* (Tabla 6).

La *Disrupción en el Aula* disminuye a medida que avanza el nivel educativo. El alumnado de 4.^º de ESO percibe menos *Disrupción en el Aula*, de manera estadísticamente significativa, que el de 3.^º el de 2.^º y el de 1.^º

La *Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado* es más habitual en el primer ciclo que en el segundo ciclo de ESO. En concreto, el alumnado de 1.^º ofrece puntuaciones más altas en este factor que el de 3.^º y el de 4.^º de forma estadísticamente significativa, al igual que el de 2.^º que también puntúa más alto que el de 3.^º y el de 4.^º

La *Violencia del Profesorado hacia el Alumnado* muestra, en cambio, una tendencia a puntuaciones más altas en los cursos superiores. El alumnado de 2.^º 3.^º y 4.^º de ESO informa de un mayor nivel de violencia de este tipo, de manera estadísticamente significativa, que el de 1.^º

La *Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado* tiende a aumentar hasta 2.^º de ESO y posteriormente a descender curso a curso. El alumnado de 2.^º de ESO es el que percibe más *Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado*, por encima de 1.^º 3.^º y 4.^º de forma estadísticamente significativa.

El alumnado de primer ciclo de ESO percibe más *Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes*, de manera estadísticamente significativa, que el de segundo ciclo. En concreto, el alumnado de 1.^º de ESO informa de mayores niveles de este tipo de violencia que el de 3.^º y el de 4.^º y el alumnado de 2.^º de mayores niveles que el de 3.^º y 4.^º

La *Exclusión Social* es más habitual en primer ciclo que en segundo ciclo de ESO, de manera estadísticamente significativa, siendo 1.^º de ESO el curso en el que es más frecuente. El alumnado de 1.^º de ESO percibe más *Exclusión Social*, de manera estadísticamente significativa, que el de 3.^º de ESO y que el de 4.^º El curso de ESO en el que el alumnado percibe menos exclusión social es 3.^º con valores inferiores, de manera estadísticamente significativa, a 1.^º 2.^º y 4.^º

La *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado* tiende a aumentar a medida que avanzan los cursos, hasta 3.^º momento a partir del cual se

hace menos habitual. Se aprecian mayores niveles, de manera estadísticamente significativa, en 3.^º de ESO que en 1.^º y en 4.^º

Por último, la *Violencia a través de las TIC* presenta niveles superiores en primer ciclo de ESO, siendo 3.^º el curso en el que es menos habitual. El alumnado de 3.^º de ESO dice presenciar menos *Violencia a través de las TIC*, de manera estadísticamente significativa, que el de 1.^º y el de 2.^º

	Curso	Media	D.T.	c2	Sig.	U de Mann-Whitney	Sig.
DA	1. ^º ESO	3.25	0.97	32.342	***	1. ^º > 4. ^º 187834.00	***
	2. ^º ESO	3.21	0.92			2. ^º > 4. ^º 173000.50	***
	3. ^º ESO	3.16	0.97			3. ^º > 4. ^º 157719.50	**
	4. ^º ESO	2.97	0.90				
VVAA	1. ^º ESO	2.83	0.86	23.638	***	1. ^º > 3. ^º 190794.50	***
	2. ^º ESO	2.83	0.79			1. ^º > 4. ^º 207479.00	**
	3. ^º ESO	2.66	0.78			2. ^º > 3. ^º 167007.50	***
	4. ^º ESO	2.69	0.77			2. ^º > 4. ^º 182274.50	**
VPA	1. ^º ESO	2.05	0.72	18.067	***	1. ^º < 2. ^º 225406.00	**
	2. ^º ESO	2.16	0.77			1. ^º < 3. ^º 188112.50	***
	3. ^º ESO	2.18	0.70			1. ^º < 4. ^º 205153.00	**
	4. ^º ESO	2.15	0.72				
VVAP	1. ^º ESO	2.10	0.83	9.625	*	1. ^º < 2. ^º 229781.50	*
	2. ^º ESO	2.19	0.79			2. ^º > 3. ^º 179911.00	*
	3. ^º ESO	2.08	0.73			2. ^º > 4. ^º 183654.50	**
	4. ^º ESO	2.05	0.73				
VFDAE	1. ^º ESO	2.06	0.77	79.187	***	1. ^º > 3. ^º 170205.50	***
	2. ^º ESO	2.03	0.77			1. ^º > 4. ^º 177540.50	***
	3. ^º ESO	1.80	0.69			2. ^º > 3. ^º 157261.00	***
	4. ^º ESO	1.79	0.67			2. ^º > 4. ^º 163956.00	***
ES	1. ^º ESO	1.82	0.76	21.337	***	1. ^º > 3. ^º 184276.50	***
	2. ^º ESO	1.75	0.74			1. ^º > 4. ^º 209715.00	*

	Curso	Media	D.T.	c2	Sig.	<i>U</i> de Mann-Whitney	Sig.
	3.º ESO	1.64	0.68			2.º > 3.º 175254.50	**
	4.º ESO	1.72	0.69			3.º < 4.º 163148.00	*
VFIA	1.º ESO	1.60	0.64	16.793	***	1.º < 2.º 231533.50	*
	2.º ESO	1.66	0.66			1.º < 3.º 191042.50	***
	3.º ESO	1.71	0.65			3.º > 4.º 156982.50	***
	4.º ESO	1.58	0.58				
VTIC	1.º ESO	1.69	0.68	11.885	**	1.º > 3.º 195561.00	**
	2.º ESO	1.69	0.67			2.º > 3.º 174296.00	**
	3.º ESO	1.58	0.59				
	4.º ESO	1.61	0.58				

DA = *Disrupción en el Aula*; VVAA = *Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado*; VPA = *Violencia de Profesorado hacia Alumnado*; VVAP = *Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado*; VFDAE = *Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes*; ES = *Exclusión Social*; VFIA = *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado*; VTIC = *Violencia a través de las TIC*; Mínimo = 1; Máximo = 5; D.T.= Desviación típica; c2 = Chi-Cuadrado de Kruskal-Wallis; Sig.= Significación asintótica bilateral; *p ≤.05; **p ≤.01; ***p ≤.001.

Tabla 6. Comparación de medias en cada factor del CUVE3-ESO, en función del nivel educativo cursado

DISCUSIÓN

Este trabajo ha partido de dos objetivos. En primer lugar, identificar los tipos de violencia escolar más y menos habituales en los centros de ESO del Principado de Asturias durante el curso 2009/2010, a partir de la opinión del alumnado. En segundo lugar, analizar la posible influencia del género y el curso del alumnado en su nivel percibido de violencia escolar.

Respecto al primero de los objetivos, se ha encontrado que el nivel informado de violencia escolar por parte del alumnado de ESO en Asturias difiere notablemente en función del tipo de violencia escolar evaluado. El patrón de resultados muestra, al igual que los estudios realizados previamente en centros de Asturias (Álvarez-García *et al*, 2008; Álvarez-García *et al*, 2011; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007), una relación inversa entre

el nivel de gravedad del tipo de violencia evaluado y su frecuencia de aparición. En concreto, el tipo de violencia escolar más habitual es la disruptión en el aula, seguida de la violencia verbal entre estudiantes. Otros tipos de violencia escolar más graves, más visibles mediáticamente y que pueden provocar mayor alarma social, como las amenazas con navajas u otros objetos, la violencia a través de las TIC o la violencia física indirecta por parte del alumnado, son percibidos por el alumnado con una frecuencia muy baja. No obstante, cada caso es importante y los centros educativos deben disponer de recursos para detectar y abordar con eficacia estas situaciones cuando sucedan.

Respecto a las diferencias en función del género, los resultados obtenidos coinciden con los hallados por estudios previos (Ararteko-IDEA, 2006; Núñez *et al.*, 2010) en que los alumnos perciben más violencia del profesorado hacia el alumnado y más violencia física, tanto directa entre estudiantes como indirecta por parte del alumnado, que las alumnas. Coincidén, asimismo, en vincular la violencia verbal indirecta entre estudiantes con las alumnas (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007). También coinciden con estudios previos en mostrar una relación compleja entre violencia a través de las TIC y género, la cual ha sido menos explorada y delimitada que las anteriores (Tokunaga, 2010). Globalmente considerada, la violencia a través de las TIC no muestra diferencias estadísticamente significativas en función del género. Sin embargo, las alumnas consideran que hay estudiantes que publican comentarios en las redes sociales de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros en mayor medida que los alumnos; y los alumnos perciben en mayor medida que estudiantes graban o hacen fotos a compañeros con el móvil, para amenazarles o chantajearles. En cuanto a la exclusión social, los chicos perciben más discriminación entre estudiantes por sus malas notas. Una posible explicación a este resultado se puede encontrar en que los alumnos presentan en términos generales un rendimiento académico inferior a las alumnas. De hecho, en la muestra manejada se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función del género en la variable «rendimiento académico», a favor de las alumnas ($\text{Chi-cuadrado}=13.043$; $p=.001$), resultado congruente con los obtenidos en estudios a nivel estatal (Díaz-Aguado y Martín, 2011). Ello puede hacer que vivan más o estén más sensibilizados hacia este tipo de situaciones. Por último, resulta destacable que a pesar de que los alumnos reconozcan comportarse más disruptivamente en el aula y faltar al respeto al profesorado que las alumnas (Ararteko-IDEA, 2007), son las alumnas las que más disruptión en el aula y violencia verbal de alumnado hacia profesorado perciben, tal vez debido a ese mayor rendimiento e interés en las clases por parte de las alumnas.

La evolución de la violencia escolar a lo largo de la ESO observada en este estudio presenta un patrón similar al encontrado en los estudios pre-

viamente realizados en centros de Educación Secundaria asturianos. La violencia verbal entre estudiantes, la violencia física directa y amenazas entre estudiantes, la exclusión social y la violencia a través de las TIC tienen lugar en mayor medida en primer ciclo que en segundo ciclo de ESO, al igual que encontraron Álvarez-García *et al* (2011), Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) y Fernández *et al* (2010). La violencia física indirecta por parte del alumnado es más habitual en 3.^º de ESO, la violencia verbal de alumnado hacia profesorado en 2.^º la violencia del profesorado hacia el alumnado presenta puntuaciones más altas en los cursos superiores y la disruptión en el aula, al contrario, decrece progresivamente a lo largo de la ESO.

En suma, en este estudio se han presentado los resultados del análisis de una muestra amplia y representativa del alumnado de ESO en Asturias, evaluada mediante un instrumento contrastado psicométricamente con estudiantes asturianos. El estudio permite apoyar o matizar los resultados de estudios previos realizados en Asturias con muestras más pequeñas o seleccionadas de manera incidental, ofreciendo un análisis sistemático y actual de la violencia escolar en la ESO de Asturias desde la perspectiva del alumnado. Resultaría oportuno, no obstante, complementar estos resultados en el futuro con la visión de profesorado y familias (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero, 2011; Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Músitu y García-Fernández, 2011), a fin de obtener una panorámica aún más completa de la violencia escolar en los centros y una base aún más sólida para la propuesta de medidas encaminadas a la mejora de la convivencia en los centros educativos (Castro y García-Ruiz, 2013; Jordán, 2011; Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011; Rodríguez, 2011).

NOTA

Este trabajo ha sido financiado por la Consejería de Educación del Principado de Asturias, dentro del proyecto *Análisis de la convivencia escolar en los centros educativos del Principado de Asturias*. Queremos expresar nuestro agradecimiento a los centros participantes por su colaboración, así como a D. Luis Antonio Segurola Díaz, director del Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés, y a D. Gerardo Fernández González, Inspector de Educación, por su ayuda, sin la cual este trabajo no hubiese sido posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 89-96.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2012). *CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar – 3*. Barakaldo: ALBOR-COHS.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardon, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister*, 24, 77-89.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, G. y Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Fernández, G., Álvarez, L., Ceña, F.J. y Álvarez-García, D. (2010). *La conflictividad escolar en Asturias. Propuestas de intervención*. Gijón: Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés.
- Forascepi, M.A. (2001). Análisis de las medidas disciplinarias por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro en los Institutos de Secundaria: Cursos 1997-99. En: G. Fernández, M.J. Banchiella y B. Rodríguez (Coords.) *La convivencia en los centros educativos: nuevos retos*. (pp. 485-500). Gijón: UNED.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.

- Hulac, D.H. y Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention in School & Clinic*, 45(4), 257-262.
- Jordán, J.A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XXI*, 14(1), 59-87.
- Núñez, J.C., Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, L. y González-Pienda, J.A. (2010). Diferencias de género en el nivel de violencia escolar percibido por los estudiantes de Educación Secundaria. En: J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.) *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas.* (pp. 181-182). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R. y Núñez, J.C. (2012). Bullying and cyber bullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603-607.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Pertegal-Felices, M.L., Castejón-Costa, J.L. y Martínez, M.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35(6), 1057-1078.
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- Rodríguez, R.M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*, 39(1), 69-80.
- Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Smith, B., Dempsey, A., Jackson, S., Olenchak, F., Gaa, J., Wallace, B. y Eriksson, G. (2012). Cyberbullying among gifted children. *Gifted Education International*, 28(1), 112-126.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., Estévez-López, E., Musitu, G. y García-Fernández, J.M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.
- Triana, M.V., Blanca, M.J., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

David Álvarez-García, Doctor en Psicología. Profesor Ayudante Doctor en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Su principal línea de investigación se centra en la convivencia escolar. Autor de numerosas publicaciones sobre esa temática, entre las que destaca «Aprende a Resolver Conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar» (2007, Editorial CEPE).

Alejandra Dobarro González, Doctora en Psicología. Profesora Titular Interina en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Su principal línea de investigación se centra en la convivencia escolar. Autora de diferentes publicaciones sobre esa temática en revistas incluidas en el Social Science Citation Index.

Luis Álvarez Pérez, Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Catedrático en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación se centran en el TDAH y la convivencia escolar. Autor de numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre esa temática.

José Carlos Núñez Pérez, Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Catedrático en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación se centran en la autorregulación, las dificultades de aprendizaje y la convivencia escolar. Autor de numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre esa temática.

Celestino Rodríguez Pérez, Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesor Ayudante Doctor en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Su principal línea de investigación se centra en el TDAH, las dificultades de aprendizaje y aspectos asociados. Autor de numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre esa temática.

Dirección de los autores: David Álvarez García
Facultad de Psicología
Universidad de Oviedo
Plaza Feijóo, s/n.
33003, Oviedo (Asturias)
E-mail: alvarezgardavid@uniovi.es.

Fecha Recepción del Artículo: 18. Noviembre. 2011

Fecha Modificación del Artículo: 25. Agosto. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 05. Noviembre. 2012

Fecha de Revisión antes de la publicación: 09. Enero. 2014

José Luis Navarro, Ángel Huguet y Clara Sansó
Universidad de Lleida

DOI: [10.5944/educxx1.17.1.11495](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.11495)

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Navarro, J.L.; Huguet, A. y Sansó, C. (2014). Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña. El caso del colectivo de origen hispanohablante. *Educación XXI*, 17 (2), 361-382. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11495

Navarro, J.L.; Huguet, A. y Sansó, C. (2014). Linguistic competences and immigrant students in Catalonia. The case of the Latin American group. *Educación XXI*, 17 (2), 361-382. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11495

RESUMEN

En la actualidad se constata una presencia elevada de alumnado de origen extranjero en los centros educativos del Estado español en general y en Cataluña en particular.

En este contexto, el desarrollo de niveles de competencia lingüística suficientes para poder seguir la escolaridad sea uno de los elementos que genera una mayor preocupación en la escuela. En el caso de Cataluña, tiene especial relevancia al tratarse de un sistema educativo organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe.

Con este marco de fondo, se analiza la competencia lingüística en catalán y castellano de 262 alumnos inmigrantes, atendiendo específicamente al hecho de «ser o no ser hispanohablante». Los resultados fueron comparados con 341 alumnos autóctonos de Educación Secundaria Obligatoria.

Los datos resultantes de testar dicha competencia, contrastada con los obtenidos por sus iguales autóctonos, muestran diferencias a favor de estos últimos realmente importantes.

PALABRAS CLAVE

Escolares inmigrantes, conocimiento lingüístico, hispanohablantes, Educación Secundaria Obligatoria.

ABSTRACT

The presence of students of immigrant origin in Spanish schools is relevant nowadays and specially in Catalonia. In this context, one of the issues with which educational authorities are particularly concerned is the different degree of linguistic competence in the language of instruction in students recently incorporated to the education system. It acquires a special relevance in the case of Catalonia, where the Education System is organized under the parameters of bilingual education.

Within this framework, levels of competence in Spanish and Catalan were analyzed and compared in two samples: 262 students of immigrant origin, specifically noting if they were Spanish-speakers or not, and 341 autochthonous students, all of them attending Compulsory Secondary Education in Catalonia.

According to the data analyzed, students in the latter group show considerably higher levels of competence.

KEYWORDS

Foreign students, linguistic competence, Spanish speaking, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se constata la presencia, numéricamente relevante, de alumnado de origen extranjero en los centros educativos como consecuencia de la llegada de personas y familias que provienen de otros países.

Así, hay que hacer referencia a los cambios estructurales ocurridos en la sociedad española que ha modificado la tendencia: de ser un país emisor ha pasado a ser receptor de emigración.

A partir de la revisión del Padrón Municipal de habitantes, referido al 1 de enero de 2013, se desprende que al comienzo de ese año el Estado español acogía a 5.520.133 extranjeros, representando el 11,7% de la po-

blación total. Por lo que a Cataluña respecta, las cifras se incrementan de manera significativa, llegando al 15,3%, lo que en términos absolutos supone 1.154.477 personas extranjeras empadronadas en los municipios catalanes (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2013).

Consecuentemente, y ligado en gran medida a los procesos de reagrupamiento familiar, la diversidad lingüística y cultural en nuestras aulas se ha transformado radicalmente.

En este sentido, en el ámbito de Cataluña, las cifras de alumnado de nacionalidad extranjera han tenido una espectacular evolución.

Así, según datos del Departament d'Educació (2011), al inicio del curso 2011-2012, por lo que se refiere al número de escolares extranjeros en el sistema no universitario, había 160.000 alumnos, representando el 13,5% del total. Pero lo singular de esta cifra es su crecimiento exponencial porque, en el curso 1999-2000, únicamente había 19.579 inmigrantes, lo cual representaba el 2,1%.

Esta circunstancia ha venido a modificar la composición de las aulas en la práctica totalidad de Cataluña. Con ello, la pluralidad étnica, religiosa y lingüística es, hoy por hoy, una realidad innegable.

Evidentemente, esta realidad es muy diferente a la que había cuando la población escolar estaba formada fundamentalmente por catalanoparlantes y castellanoparlantes. Como bien es sabido, Cataluña optó en su momento por un Sistema Educativo organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe, con lo cual, además de un profundo dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua habitualmente usada como vehicular y de aprendizaje a lo largo de la enseñanza, se perseguía un conocimiento equivalente de la lengua castellana, lengua oficial del conjunto del Estado. Este planteamiento obtuvo muy buenos resultados, tal y como ha quedado avalado en diferentes investigaciones (Vila, 1995; Arnau, 2003; Huguet, 2009).

Por otro lado, hablar solo de los aspectos psicolingüísticos no es suficiente, ya que hay otros factores que pueden estar incidiendo y que requieren también su abordaje de cara a una respuesta global a esta situación. Cuestiones como el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, las actitudes hacia las lenguas de la escuela y la lengua propia, el marco organizativo de los centros, las interacciones en el marco del aula y del centro para analizar las prácticas de aula que ayuden a mejorarlas, etc., han de ser abordadas necesariamente, aunque se escapan del objetivo de este trabajo.

Pero, volviendo al momento actual y en este contexto de diversidad lingüística y cultural, enseñar a estos alumnos a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven, constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad. Consciente de este hecho, el propio profesorado suele resaltar lo determinante que resulta el dominio de la lengua que usa la escuela en el éxito o fracaso escolar de este alumnado y, en consecuencia, para conseguir esta finalidad se suelen dedicar múltiples esfuerzos; a pesar de todo ello, en numerosas ocasiones, los resultados obtenidos no responden ni a las expectativas ni al tiempo dedicado.

Es cierto que entre el profesorado existen ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas. De esta manera, hay una tendencia a pensar que los niños inmigrantes escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural, por simple «inmersión» en nuestro medio escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos (Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005).

Probablemente, la diversidad de lenguas de origen y, de manera especial, los diferentes niveles de competencia en la lengua de instrucción de los recién llegados sea el elemento que genera una mayor preocupación en la escuela. En muchos casos, esta suele ser la causa a la que se suele atribuir una gran parte de las dificultades que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje con estos niños y niñas que, en definitiva, se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos, y con mayor incidencia en los casos de incorporación tardía (Navarro y Huguet, 2005). Todo ello hace que el debate sobre el éxito y el fracaso escolar de estos estudiantes en los diferentes sistemas educativos se haya convertido en uno de los mayores desafíos de los países de todo el mundo.

En este sentido, y a fin de entender el contexto presente, conviene recordar la aportación que hace Cummins (2002) cuando plantea la enorme diferencia que existe en las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones informales y en situaciones formales. Es decir, no es lo mismo ser capaz de hacer cosas con la lengua en un ámbito conversacional cara a cara, en el que aparecen un sinfín de señales no lingüísticas que permiten acceder al significado y al sentido de las producciones lingüísticas del interlocutor, que en un ámbito formal (por ejemplo, en actividades relacionadas con la lectura y la escritura) en las que el interlocutor no está presente y solo se puede acceder a sus intenciones mediante procedimientos lingüísticos propios del locutor. En ambos casos las habilidades son muy distintas.

En función de ello, y a fin de conocer el estado de la cuestión, hay que señalar la revisión que Huguet y Navarro (2006) realizaron sobre los resul-

tados escolares del alumnado extranjero tanto en el contexto internacional como, especialmente, en el ámbito del Estado español.

Por lo que se refiere al contexto internacional, Cummins (2001) se expresaba de la siguiente manera:

«Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua» (Cummins, 2001, p. 41).

En cuanto al Estado español, en la revisión realizada por Huguet y Navarro (2006) se indica que los resultados no difieren sustancialmente de lo que sucede en otros países con mayor tradición en los estudios sobre rendimiento escolar e inmigración. No obstante, y en lo referente a estudios previos centrados explícitamente en el estudio de las habilidades lingüísticas adquiridas por los escolares inmigrantes (Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005), hay que señalar nuevas aportaciones que, además, están centradas en el contexto de Cataluña. Los dos primeros trabajos están centrados en el ámbito de centros de Educación Infantil y Primaria; los siguientes, en la Educación Secundaria.

En este sentido, y por lo que respecta al primer grupo de trabajos, hay que citar el realizado por Vila (2008) que analiza los efectos de la escolarización en educación infantil en relación con la adquisición de la lengua de la escuela. En este caso, en que el estudio se llevó a cabo en 50 centros educativos de Cataluña, el alumnado autóctono obtuvo resultados significativamente superiores a los del alumnado de origen inmigrante.

En la misma línea, hay que hacer referencia al estudio de Oller y Vila (2008) que se planteaba evaluar el conocimiento de catalán y castellano del alumnado procedente de la inmigración. En este caso, el trabajo se llevó a cabo con alumnado de sexto de Educación Primaria en 47 escuelas. A nivel general, los resultados muestran, al igual que ocurría en las investigaciones anteriores, que el alumnado de origen inmigrante tiene un conocimiento lingüístico inferior al alcanzado por el alumnado autóctono.

En cuanto a los estudios realizados en el ámbito de la Educación Secundaria, hay que indicar el trabajo de Navarro y Huguet (2010). Este se llevó a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de

Lleida, con una muestra de 121 sujetos que cursaban 2.^º y 4.^º de ESO, de los cuales 28 eran de origen inmigrante.

En él se constató que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante era inferior al del alumnado autóctono, tanto en catalán como en castellano, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios previos, tanto en el ámbito anglosajón como en el contexto español.

Ciertamente, estas dificultades en el uso del lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares y se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos.

Ahora bien, en estos estudios se aborda la situación del alumnado de origen inmigrante en general, pero hay una cuestión que preocupa específicamente: el caso de los escolares que provienen del contexto latinoamericano y que tienen como lengua familiar el castellano o español.

En este sentido, y retomando la idea expresada anteriormente sobre las creencias del profesorado, se tiende a pensar que este alumnado no ha de tener ninguna dificultad en cuanto a las competencias lingüísticas en las lenguas de la escuela (el castellano porque se supone que es su lengua familiar y el catalán por su proximidad lingüística) y, consecuentemente, en los aprendizajes escolares. Ahora bien, nos encontramos con algunos datos que no son coincidentes con este estado de opinión.

Así, y por lo que se refiere al contexto norteamericano, hay que señalar el trabajo de Schugurensky, Mantilla y Serrano (2009), en el que, después de realizar un análisis del progreso educativo de un grupo de estudiantes de Toronto (Canadá), observaron que el porcentaje de alumnado hispano que no culminaba la Educación Secundaria era bastante superior respecto a sus iguales autóctonos.

Otra aportación es la de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2008) en una investigación desarrollada en EEUU y centrada en identificar las trayectorias educativas de alumnado procedente principalmente de Latinoamérica; en este estudio se observó que, en algunos de estos grupos de escolares, el rendimiento empeoraba con el paso del tiempo. Este tipo de datos referido al alumnado de origen hispano, debido además a inadecuados sistemas de evaluación, ha producido una representación desproporcionada de este colectivo en la categoría del alumnado de «educación especial» (Hamayan, Marler, Sanchez-Lopez y Damico, 2007).

Por otro lado, hay que señalar la aportación de Tran (2010), en un estudio sobre el proceso de asimilación del lenguaje en jóvenes de origen latino de segunda generación en EEUU, que indica que el nivel de inglés y español se incrementa a lo largo del tiempo y que se aproximan a una situación de bilingües.

No obstante, y volviendo al contexto canadiense, en otros trabajos han pasado a desagregar los resultados generales del conjunto del alumnado de origen inmigrante en cuanto al dominio del inglés, ya que había estudiantes con muy buenos resultados y otros que no llegaban a su nivel. En este nuevo proceso de análisis han categorizado al alumnado en función de sus lenguas y comunidades de origen. Y, en este caso, uno de los colectivos con peores resultados era el procedente de Latinoamérica y que tenía el español como lengua familiar (Brown, 2006).

Por otro lado, y con el fin de dar respuestas al por qué de esta situación, encontramos otros trabajos como el de Conchas (2001), en el ámbito estadounidense, que analiza diferentes resultados escolares dentro del colectivo latino y que, por tanto, evitarían el considerarlo como un grupo homogéneo. En este caso plantea que lo que provoca dicho impacto tiene que ver con los mecanismos institucionales de apoyo en relación con procesos culturales, es decir, la interacción con las estructuras escolares y las culturas.

Por lo que se refiere a nuestro contexto, y referido al conocimiento lingüístico, hay que indicar algunos datos que aparecen en el estudio de Navarro y Huguet (2005) en el sentido de que el hecho de tener el castellano como L1 (es decir, utilizar variantes americanas de esa lengua) no garantizaba niveles equivalentes al de los autóctonos en el conocimiento del castellano utilizado en nuestras escuelas. Por otro lado, Huguet, Navarro y Janés (2007) señalan que el alumnado inmigrante obtiene unas puntuaciones significativamente inferiores al alumnado autóctono, incluido el colectivo hispanoamericano, en relación también a la lengua castellana.

En este mismo sentido, Vila, Oller y Fresquet (2008), tras una investigación realizada en Cataluña sobre la lengua catalana con alumnos escolarizados en Educación Infantil, apuntaron que a nivel general el autóctono castellanohablante sabía significativamente más catalán que el alumnado inmigrante categorizado como hispanohablante. Asimismo, Oller y Vila (2011), en un estudio sobre alumnado inmigrante al finalizar sexto de Primaria, señalan que el alumnado latinoamericano tiene mejores resultados en castellano que en catalán escrito.

Estos resultados nos remiten a analizar la influencia de variables como la L1 de estos escolares en cuanto a los resultados obtenidos en las lenguas

de la escuela. Así, en el estudio de Lapresta, C., Huguet, A., Janés, J., Navarro, J. L., Chireac, S., Sansó, C. y Querol, M. (2010), a partir de un diseño metodológico que combina técnicas de investigación cuantitativas (la aplicación de un cuestionario sociodemográfico y de actitudes) y cualitativas (la realización de entrevistas en profundidad), las principales conclusiones apuntan a que mayoritariamente, y en conjunto, dominan las actitudes positivas hacia el catalán y el castellano. En el caso de los Latinoamericanos, que tienen como condición lingüística el castellano, es especialmente favorable hacia esta última lengua.

Pero el análisis cualitativo permite detectar otra variable con más fuerza explicativa a la hora de desarrollar unas actitudes más positivas, que se puede denominar «Satisfacción y percepción de valoración e integración escolar y social». Es decir, quienes se sienten más valorados e integrados socialmente desarrollan mejores actitudes hacia la lengua catalana y castellana.

Especialmente interesante resulta la posición adoptada por algunos informantes de L1 castellana, y procedentes de Latinoamérica, respecto el aprendizaje del catalán: desde su punto de vista, al ser su lengua propia el castellano, ser oficial en Cataluña, y percibir su utilidad, consideran que ellos no deben aprenderlo, han de ser los jóvenes de origen inmigrante con una L1 diferente al castellano los que deben hacerlo y, de hecho, declaran que estos lo aprenden con más facilidad.

Por otra parte, parece que se constata otro fenómeno común a la práctica totalidad del colectivo latinoamericano de este estudio: a la vez que se manifiestan unas actitudes muy favorables respecto la lengua castellana, se desarrollan actitudes desfavorables hacia la catalana. En todo ello, el componente identitario construido desde el castellano adquiere un gran peso. No obstante, hay que evitar el riesgo de generalizar este tipo de cuestiones en relación al colectivo latinoamericano.

Teniendo esto presente, y centrándonos en el ámbito de la Educación Secundaria, se requiere disponer de resultados con muestras más amplias que las referenciadas anteriormente sobre competencias lingüísticas, a fin de que nos permitan describir las diferentes habilidades lingüísticas desarrolladas. Y esto es especialmente relevante en el caso de Cataluña en que, además de un profundo dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua usada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza, se persigue un buen conocimiento de la lengua castellana.

Con este marco de fondo, el objetivo principal de nuestra investigación es estudiar el nivel de competencia lingüística en catalán y castellano del

alumnado participante, analizando específicamente lo que ocurre con el colectivo hispanohablante de origen inmigrante.

MÉTODO

Variables

Por lo que respecta a las variables independientes controladas en la investigación, han sido:

- Curso escolar.
- Origen (autóctono/inmigrante).
- Área o territorio de origen del alumnado.
- Condición lingüística familiar.
- Escolarización previa (hemos eliminado al alumnado no escolarizado en su país de origen).

Participantes

En relación a la muestra de participantes en el estudio, nuestro objetivo era conseguir que esta fuese representativa de los diversos orígenes geográficos del alumnado inmigrante que cursaba Educación Secundaria Obligatoria en centros catalanes.

Así, tomando como referencia los datos proporcionados por el Departament d'Educació para el curso 2006/2007, trabajamos con los siguientes grupos: Unión Europea (UE 25); Resto de Europa, que incluía en ese momento a Bulgaria y Rumanía; Magreb; Resto de África; Hispanoamérica; Resto de América; Asia y Oceanía.

A partir de ello, se seleccionó a aquellos escolares que cursaban el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria en 10 centros públicos: 4 en la provincia de Barcelona y 2 en cada una de las restantes provincias catalanas (Tarragona, Lleida y Girona).

Procediendo de este modo, una vez excluidos aquellos que no respondieron algunos apartados de las pruebas, así como el alumnado de origen inmigrante de incorporación tardía que no había sido escolarizado en su

país de origen o que llevaba menos de un año en Cataluña, la muestra quedó conformada por 262 estudiantes inmigrantes y 341 autóctonos que asistían a las mismas aulas de referencia que los anteriores. La distribución de dicha muestra es la que aparece en la Tabla 1.

Alumnado inmigrante hispanohablante	Alumnado inmigrante no hispanohablante
114	148

Tabla 1. Características de la muestra de origen inmigrante

Instrumentos

Básicamente, se utilizaron dos tipos de instrumentos. Mientras el primero de ellos nos facilitó el control de las variables independientes, el segundo nos permitió examinar las habilidades lingüísticas en catalán y castellano por parte de la muestra.

Para obtener la información referente a: Curso, Origen, Área o territorio de origen, Condición lingüística familiar, Escolarización previa, se procedió a partir de un cuestionario utilizado en estudios similares (Navarro y Huguet, 2005).

Respecto a la evaluación del conocimiento lingüístico catalán y castellano, nos servimos de una prueba contrastada (Huguet, 2008) y elaborada a partir de los trabajos de Bel, Serra y Vila (1991). Dicha prueba analiza los siguientes aspectos: Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección Lectora (LECT-C) y Lectura Entonación (LECT-E). Todos los apartados reciben una puntuación que oscila entre 0 y 100 puntos en función del número de aciertos y errores.

En su aplicación, la prueba consta de dos partes: una colectiva, que se realiza con el apoyo de un cuaderno de respuestas y contiene todas las pruebas escritas (CO, MS, ORT, CE, EE), y otra individual, que corresponde a las pruebas orales (LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E) y se lleva a cabo con la ayuda del material específico de la parte oral.

Existe un tiempo limitado de aplicación para cada una de las subpruebas y, por lo que se refiere a las puntuaciones, además de las propias de

cada subprueba, se obtienen dos índices añadidos: PG1 que corresponde a la media de las cinco subpruebas escritas y PG2 que se deriva de la media de las cinco subpruebas orales y de las cinco escritas.

El tiempo empleado para la parte colectiva e individual fue de 75 y de 20 minutos, respectivamente, en cada una de las dos lenguas.

Procedimiento

El conjunto de los instrumentos descritos en el apartado anterior, se aplicó durante el último trimestre del curso escolar 2006-2007. Previamente, se contactó con las autoridades provinciales de educación y con los centros escolares implicados al objeto de clarificar las razones del estudio. Se establecieron los días en que tendrían lugar las entrevistas y aplicaciones de las pruebas y se mantuvo una reunión informativa con los equipos directivos de cara a solicitar su colaboración.

Todos los escolares de origen inmigrante fueron entrevistados individualmente y, cuando aparecieron dudas que resultaban clave, se solicitó la información a sus familias.

La parte individual se aplicó de forma aislada a la totalidad de escolares inmigrantes y al 25% de los autóctonos, debido al tiempo necesario para la aplicación a la muestra de dicho alumnado.

El personal responsable de la aplicación y corrección de protocolos fue especialmente entrenado a tal efecto.

Tratamiento estadístico

La obtención de datos estadísticos se realizó con ayuda del paquete integrado StatView for Windows v. 5.0.1. Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, el ANOVA y la prueba de comparación de medias de Fisher. El nivel de significación utilizado fue del .05.

RESULTADOS

Comenzaremos este apartado presentando comparativamente los datos globales correspondientes al conocimiento de catalán y castellano obtenidos por autóctonos e inmigrantes.

En primer lugar, procederemos a presentar los resultados del alumnado autóctono e inmigrante. Y todo ello tanto en lengua catalana como castellana (Tablas 2 y 3).

Conocimiento de la lengua catalana: Alumnado autóctono vs. Alumnado inmigrante

Para abordar esta cuestión, se procedió a partir de un análisis de la varianza contrastando los resultados de autóctonos e inmigrantes en relación a los índices PG1 y PG2. En la Tabla 2 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

	Autóctonos		Inmigrantes	
	Media	σ	Media	σ
PG1	84,372	10,207	61,707	21,585
PG2	75,302	10,748	54,937	18,276

Tabla 2. Comparación de las puntuaciones medias, en catalán, obtenidas por autóctonos e inmigrantes en los índices PG1 y PG2, y nivel de significación

Como se puede observar, las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso del alumnado inmigrante en los dos índices. Además, los contrastes resultan significativos en todos los casos.

Evidentemente, ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de $F_{1,601}=291,326$ ($p=<0,0001$) para PG1 y de $F_{1,349}=98,781$ ($p=<0,0001$) para PG2, que nos muestran un conocimiento sensiblemente menor de la lengua que vehicula los contenidos escolares en el alumnado inmigrante comparado con el alumnado autóctono. Además, la dispersión de los resultados es mayor en el caso de los inmigrantes.

Conocimiento de la lengua castellana: Alumnado autóctono vs. Alumnado inmigrante

Se procedió de la misma forma y los resultados en relación a la lengua castellana mantienen la misma tendencia que con la lengua catalana, es decir, las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso del alumnado inmigrante para todos los índices. Además, los contrastes resultan significa-

tivos en todos los casos. En la Tabla 3 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

	Autóctonos		Inmigrantes	
	Media	σ	Media	σ
PG1	78,895	10,687	62,153	21,339
PG2	66,594	12,371	55,396	19,230

Tabla 3. Comparación de las puntuaciones medias, en castellano, obtenidas por autóctonos e inmigrantes en los índices PG1 y PG2, y nivel de significación

Todo ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de $F_{1,601}=158,299$ ($p=<,0001$) para PG1 y de $F_{1,349}=26,437$ ($p=<,0001$) para PG2, que nos muestran un conocimiento menor de la lengua castellana por parte del alumnado inmigrante. Y al igual que en el caso del catalán, la dispersión de los resultados es mayor en el caso de los inmigrantes.

Ante estos datos se podría argumentar que en el alumnado inmigrante hay orígenes lingüísticos diferentes (hispanohablantes-no hispanohablantes), y que esto podría enmascarar las diferencias. Por ello, comparamos también las medias en los índices PG1 y PG2, en relación al alumnado autóctono.

Así, en lo que sigue, se presentan los resultados del alumnado autóctono, alumnado inmigrante hispanohablante y alumnado inmigrante no hispanohablante.

Al igual que en los datos anteriores, procederemos a presentar los resultados de estos tres colectivos. Y todo ello tanto en lengua catalana como castellana (Tablas 4 y 5).

Conocimiento de la lengua catalana: Alumnado autóctono vs. Alumnado inmigrante hispanohablante vs. Alumnado inmigrante no hispanohablante

Para abordar esta cuestión, se procedió a partir de un análisis de la varianza contrastando los resultados de autóctonos, inmigrantes hispanohablantes e inmigrantes no hispanohablantes en relación a los índices PG1 y PG2. En la Tabla 4 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

	Autóctonos		Inmigr. Hispanos		Inmigr. No Hispanos	
	Media	σ	Media	σ	Media	σ
PG1	84,372	10,207	62,516	20,872	61,084	22,169
PG2	75,302	10,748	55,833	17,857	54,248	18,623

Tabla 4. Comparación de las medias en PG1 y PG2, en catalán, entre alumnado autóctono, alumnado inmigrante hispanohablante y alumnado inmigrante no hispanohablante

Las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso de los dos subgrupos del alumnado inmigrante en los dos índices, aunque muy similares entre ellos.

Ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de $F_{2,600}=145,796$ ($p=<,0001$) para PG1 y de $F_{2,348}=49,620$ ($p=<,0001$) para PG2, que nos muestran un conocimiento sensiblemente menor de la lengua catalana en el alumnado inmigrante, tanto el hispano como el no hispano, comparado con el alumnado autóctono.

Además, hay que analizar el grado de significatividad de estas diferencias entre los tres subgrupos.

Así, en PG1, nos encontramos con diferencias significativas en Autóctonos vs Hispanos ($p<,0001$) y en el caso de Autóctonos vs. No Hispanos ($p<,0001$), pero no en los dos subgrupos de inmigrantes Hispanos vs. No Hispanos ($p<,4775$).

En cuanto a PG2, nos encontramos con la misma situación. Hay diferencias significativas en Autóctonos vs Hispanos ($p<,0001$) y en el caso de Autóctonos vs. No Hispanos ($p<,0001$), pero no en los dos subgrupos de inmigrantes Hispanos vs. No Hispanos ($p<,8540$).

Conocimiento de la lengua castellana: Alumnado autóctono vs. Alumnado inmigrante hispanohablante vs. Alumnado inmigrante no hispanohablante

En este caso se procedió de la misma manera, a partir de un análisis de la varianza contrastando los resultados de autóctonos, inmigrantes hispanohablantes e inmigrantes no hispanohablantes en relación a los índices PG1

y PG2. En la Tabla 5 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

	Autóctonos		Inmigr. Hispanos		Inmigr. No Hispanos	
	Media	σ	Media	σ	Media	σ
PG1	78,895	10,687	70,908	15.854	55,409	22,583
PG2	66.594	12,371	62,627	15,315	49,825	20,111

Tabla 5. Comparación de las medias en PG1 y PG2, en castellano, entre alumnado autóctono, alumnado inmigrante hispanohablante y alumnado inmigrante no hispanohablante

Como se puede observar, las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso de los dos subgrupos del alumnado inmigrante en los dos índices. Además, los contrastes resultan significativos.

Evidentemente, ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de $F_{2,600}=120,248$ ($p=<,0001$) para PG1 y de $F_{2,348}=33,050$ ($p=<,0001$) para PG2, que nos muestran un conocimiento sensiblemente menor de la lengua castellana en el alumnado inmigrante, tanto el hispano como el no hispano, comparado con el alumnado autóctono.

No obstante, conviene analizar el grado de significatividad de estas diferencias entre los tres subgrupos.

Así, y por lo que se refiere al índice PG1, hay diferencias significativas entre Autóctonos vs Hispanos ($p<,0001$), Autóctonos vs. No Hispanos ($p<,0001$) e Hispanos vs. No Hispanos ($p<,0001$).

En cuanto a PG2, no ocurre lo mismo que en el índice anterior. Por un lado se mantienen las diferencias significativas entre Autóctonos vs. No Hispanos ($p<,0001$) e Hispanos vs. No Hispanos ($p<,0001$), pero, por el otro lado, no ocurre en el caso de Autóctonos vs. Hispanos ($p=,0980$), ya que, aunque obteniendo una puntuación inferior por parte de los Hispanos, la diferencia no es significativa.

DISCUSIÓN

Se ha podido constatar en nuestro estudio que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono, tanto

en catalán como en castellano, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios previos, tanto en el ámbito anglosajón (Cummins, 2001) como en el contexto español (Navarro y Huguet, 2005).

Evidentemente, estas dificultades en el uso de lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares y se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos (Huguet y Navarro, 2006; Huguet, 2008; Oller y Vila, 2008; Vila, 2008; Navarro y Huguet, 2010).

A partir de ello, y teniendo en cuenta los datos referidos a las habilidades lingüísticas, hay que evitar el hacer comparaciones con los programas de inmersión que se desarrollaron en Cataluña en relación al catalán y castellano, ya que las condiciones que se dieron en la aplicación de los mismos no son las que hay actualmente en contextos de inmigración.

En concreto, una de las condiciones de dichos programas tenía que ver con la condición bilingüe del profesorado. Esta situación es hoy en día imposible dada la diversidad lingüística de la mayoría de las aulas y, evidentemente, puede condicionar la negociación de significados y el desarrollo de las competencias en las lenguas de la escuela, con las implicaciones que conlleva en el proceso de los aprendizajes curriculares vehiculados a través de las mismas (Cummins, 2002).

Por otro lado, no hay que olvidar que entre el profesorado existen ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas. De esta manera, hay una tendencia a pensar que los niños inmigrantes escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural, por simple «inmersión» en nuestro medio escolar y que estos escolares se adaptan rápidamente y de forma satisfactoria a las exigencias de nuestra escuela (Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005). En este sentido, los datos aquí presentados nos hacen pensar que quizás no es así para un número elevado de estos alumnos y que, por tanto, es una hipótesis plausible a comprobar en el futuro.

Así, habría que revisar esas creencias por lo que se refiere a las expectativas hacia el alumnado inmigrante hispanohablante, ya que se supone que puede tener un conocimiento lingüístico del castellano igual que los autóctonos y, por tanto, tener un rendimiento académico normalizado. Aunque es evidente que obtienen mejores puntuaciones que los no hispanos, se sitúan por debajo de los autóctonos.

Y lo mismo cabría decir en relación al catalán. En este caso obtienen puntuaciones similares a los no hispanohablantes, a pesar de la mayor proximidad entre la lengua familiar de aquellos y la que es lengua vehicular en los centros educativos catalanes.

Por ello, habría que plantearse otras posibles explicaciones como las que se plantean en el trabajo de Lapresta et al (2010) en torno a las actitudes e identidades del colectivo hispano y, relacionado con ello, la satisfacción y percepción de la valoración e integración escolar y social, o lo que plantea Conchas (2001) en relación a los mecanismos institucionales de apoyo en relación con procesos culturales, es decir, la interacción con las estructuras escolares y las culturas.

Por otro lado, y volviendo al aspecto lingüístico, hay que hacer referencia a Cummins (2002) cuando plantea que hay que diferenciar entre un lenguaje conversacional que el niño puede adquirir pronto y el lenguaje académico, más formal y descontextualizado.

Es decir, distinguir, por un lado, su uso conversacional y en situaciones de comunicación interpersonal fuertemente contextualizadas (que permiten la negociación del sentido) y, por otro lado, su uso en situaciones colectivas, académicamente exigentes, y muy descontextualizadas que precisan un absoluto conocimiento formal de la lengua.

De lo contrario, si no tenemos en cuenta estas consideraciones, el profesorado puede interpretar que un determinado alumno tiene un buen nivel lingüístico a partir de lo que puede observar en el centro educativo (interacciones verbales con un fuerte componente contextual y con señales no lingüísticas), cuando todavía puede estar lejos de conseguir un dominio del lenguaje más formalizado.

Todas estas cuestiones deberían tenerse presentes de cara a las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que afectan al alumnado de orígenes lingüísticos diversos, cada día más presente en nuestras escuelas, así como incluir estas reflexiones en la propia formación didáctica del profesorado (Huguet, 2008).

En este sentido, en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, deberían introducirse estos elementos ya que el estilo educativo de un profesor se basa, en parte, en las creencias, explícitas o no, sobre cómo los niños aprenden y cómo organizar las experiencias de aprendizaje. Todo ello requiere una actualización y puesta al día (Coelho, 2006).

Pero todo ello requiere un abordaje que no podemos pretender abarcar en este trabajo. En este sentido, y más allá de los datos de tipo cuantitativo que aportamos en este artículo, consideramos necesario que se complemente con estudios más cualitativos centrados en el estudio de las prácticas educativas desarrolladas con los escolares inmigrantes. Con ello, queremos remarcar el interés actual por el estudio de las mismas y de la interacción en el aula que viene motivado por la importancia creciente otorgada al contexto del aula, por la aceptación creciente de los enfoques socioculturales y por la crisis del modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional.

En este sentido, es necesario describir las prácticas comunes de aula con el propósito de ayudar a mejorarlas, teniendo en cuenta los conocimientos de los que disponemos, e incidiendo de modo especial en el grupo de los escolares de origen inmigrante.

Así, determinados procesos de enseñanza y aprendizaje, como puede ser el caso de la lectura, han sido intensamente estudiados y contamos, por ello, con un amplio número de propuestas y de recursos educativos bien fundamentados que encuentran, sin embargo, serias dificultades a la hora de enriquecer la vida del aula. En cierta medida, hay que entender el por qué de esa dificultad, un paso, a nuestro modo de ver, necesario para poder ayudar realmente a los profesores a crecer profesionalmente a través del estudio de la actividad conjunta que desarrollan con unos alumnos y alumnas cada día más diversos (Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano, 2008).

Finalmente, cabría contemplar la necesidad de llevar a cabo estudios longitudinales que nos permitan analizar la evolución del conocimiento lingüístico del alumnado hispanohablante, a fin de resolver las, en principio, contradicciones apreciadas en los resultados observados en el contexto norteamericano (Brown, 2006; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008; Schugurensky, Mantilla y Serrano, 2009; Tran, 2010). Es decir, estudiar si hay un progreso en el conocimiento de las lenguas de la escuela (catalán y castellano) y, en el supuesto de que haya un avance positivo, analizar si es suficiente en relación a sus compañeros autóctonos. Evidentemente, cuando hablamos de dicho progreso, contemplamos el análisis diferenciado en el colectivo inmigrante en función de sus características lingüísticas y /o culturales (por ejemplo, en función de las diferentes estrategias de aprendizaje, o de la visión educativa en función de las dinámicas familiares, etc...).

NOTAS

El trabajo forma parte de una investigación más amplia que fue financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Subdirección General de Proyectos de Investigación, a través del proyecto de investigación n.^o EDU2009-08669EDUC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, J. (2003). Llengües I Educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur. En: J. Perera (Ed.) *Plurilingüisme i Educació. Els reptes del segle XXI* (pp. 115-137). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació – Universitat de Barcelona.
- Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana i castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Brown, R. (2006). *The TDSB Grade 9 Cohort Study: A Five-Year Analysis, 2000-2005*. Toronto: Toronto District School Board.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Conchas, G.Q. (2001). Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-504.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MECD-Morata.
- Departament d'Educació (2011). *Dades de l'inici del curs 2011-2012 Dossier de premsa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Hamayan, E., Marler, B., Sánchez-López, C. y Damico, J. (2007). *Special Education Considerations for English Language Learners*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Huguet, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- Huguet, A. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.
- Huguet, A. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, A., Navarro, J.L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- INE (2013). *Avance de la Estadística del Padrón continuo a 1 de enero de 2013. Datos provisionales. Notas de prensa*. Recuperado de: <http://www.ine.es/>
- Lapresta, C., Huguet, A., Janés, J., Navarro, J.L., Chireac, S., Sansó, C. y Querol, M. (2010). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración: los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- Maruny, LL. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: MEC-CIDE.

- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento del catalán y el castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 1, 10-24. Recuperado de: <http://letra25.com/ediciones/2Li/2li-1/>
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23(1), 3-22.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Schugurensky, D., Mantilla, D. y Serrano, J.F. (Eds.). (2009). *Four in Ten: Spanish-Speaking Youth and Early School Leaving in Toronto*. Toronto: LARED – OISE/UT.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves inmigrants nouvinguts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tran, V.C. (2010). English Gain vs. Spanish Loss? Language Assimilation among Second-Generation Latinos in Young Adulthood. *Social Forces*, 89(1), 257-285.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 346, 401-424.
- Vila, I., Oller, J. y Fresquet, M. (2008). Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya. *Caplletra*, 45, 203-228.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José Luis Navarro, Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Su interés en el ámbito de la investigación está centrado en el desarrollo de la competencia lingüística, así como en las condiciones de escolarización del alumnado de origen inmigrante.

Ángel Huguet, Catedrático de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Sus intereses en investigación incluyen la educación bilingüe, la adquisición de segundas lenguas, psicolingüística y sociolingüística.

Clara Sansó, Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Su interés en investigación incluye la educación bilingüe y multilingüe, analizando específicamente el conocimiento lingüístico de los estudiantes de origen inmigrante.

Dirección de los autores: Facultad de Ciencias de la Educación
Av. de l'Estudi General, 4
25001 - Lleida
E-mail: jnavarro@pip.udl.cat
huguet@pip.udl.cat
csanso@pip.udl.cat

Fecha Recepción del Artículo: 27. Febrero. 2012

Fecha Modificación Artículo: 01. Abril. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 25. Mayo. 2012

Fecha Revisión antes publicación: 09. Enero. 2014

Recensiones

GARCÍA CUADRADO, J.A. (2013).*Grandeza y miseria humana.*

Pamplona: Editorial Eunsa, 128 pp.

La pregunta que el autor se formula es la siguiente: el mal moral que vemos en el mundo, ¿es fruto de su constitución natural, o más bien obedece a la responsabilidad del hombre? ¿La naturaleza humana es esencialmente perversa o se encuentra mortalmente herida y dañada? Si así fuese ¿por qué lamentarnos de los abismos de iniquidad en los que recae? En otras palabras, ¿es el hombre un ser desgraciado por su constitución natural, o es posible escapar al determinismo ciego del destino adquiriendo, a través de la formación, una vida noble y digna de ser vivida?

Utiliza como «centro de interés» didáctico, para la reflexión y respuesta a estos interrogantes, el *Diálogo de la dignidad del hombre*, del filósofo renacentista Fernán Pérez de Oliva.

Inicia su introducción, recordando que el siglo XX constituye sin duda un buen escenario donde el hombre puede hallar relevantes ejemplos de su grandeza y su miseria. Aunque ya no parece adecuado entonar un canto ingenuo de las excelencias del hombre, al estilo ilustrado de Rousseau, también es posible encontrar motivos de esperanza para la Humanidad en el recorrido del siglo pasado.

La obra que se comenta, siguiendo la tradición clásica, se estructura en forma de diálogo entre dos personajes, Antonio y Aurelio. La disputa es dialéctica acerca de la miseria y grandeza del hombre. Analiza el autor los tópicos de la tradición renacentista, señalando entre otras cosas lo siguiente:

a) La reflexión acerca de la dignidad humana, que tiene raíces hondamente arraigadas en la cultura occi-

dental, pero señala que es en el periodo renacentista donde se convierte en un tema recurrente.

b) Respecto de la libertad señala que con frecuencia suele presentarse el humanismo renacentista como el momento histórico en el que se produce el giro antropológico del pensamiento moderno.

c) La noción del hombre como «microcosmos» observa que hunde sus raíces en el epicureísmo que nació en un contexto materialista y la forma retórica en que todos los principios se reducen a materia, y que el hombre no escapa a esta ley.

d) Critica que la apertura del hombre a ser lo que él quisiere, no significa indiferencia con respecto a la meta a la que encaminarse. Llevar una conducta propia de los animales no es un signo del obrar libre, ni apertura propia hacia la *humanitas*. Ya que la dignidad del hombre se concreta en el uso de la razón y de la palabra.

Sintetiza el camino de la búsqueda de la dignidad humana y analiza su fundamento como un reto de las sociedades modernas, pero critica que la dignidad kantiana que se vincula estrechamente al principio de autonomía, según el cual, reduce toda referencia externa verdadera (o heterónoma) ya sea hacia Dios, a la naturaleza o a la historia en sentido estricto, por lo que sería aparentemente no digna de la persona humana. Solo la razón autolegisladora manifestaría la libertad propia de la persona. Kant solo encuentra el argumento de la razón práctica mediante el imperativo moral que ordena en cualquier caso respetar a la persona como un fin en sí mismo. Desde la perspectiva kantiana, donde pretende justificarse el conocimiento metafísico, y los derechos de la persona, no pueden fundamentarse objetivamente, puesto que la experiencia moral de respeto ante

un fin en sí mismo está en el orden de lo fundado, y no en el del fundamento.

La carencia biológica del hombre —según señala el autor— se encuentra en la antropología del siglo XX. La apertura e indeterminación instintiva parece ser más bien la condición de posibilidad de la libertad humana. De aquí se sigue la necesidad del aprendizaje y la formación. Ya que si se niega la libertad se acaban difuminando los límites entre la conducta animal y el comportamiento humano.

La consideración de una naturaleza sacralizada no afecta únicamente a la visión científica del mundo, sino que aboca decisivamente a tomas de posición respecto de la existencia humana. La ignorancia de la realidad no es un bien sino una desdicha. Por eso dice Dostoievsky: «Si Dios no existiera, todo estaría permitido». Este punto de vista del existencialismo, es artificial e inexacto. Una libertad sin referencia a la naturaleza, aunque sea desde la perspectiva dinámica de la misma, no es una libertad segura en el obrar.

Concluye el autor afirmando que el hombre está hecho para «con-vivir»; y que la convivencia es un medio imprescindible para la perfección y la felicidad del ser humano. Y que toda persona humana posee la innata tendencia a compartir con otras personas los bienes más elevados, y no solo los meramente materiales. La formación de la personalidad exige del entramado social donde la persona asimila una lengua, unas costumbres y unos valores morales; donde aprende a vivir la experiencia de su propia libertad y a ejercitarse las virtudes que le perfeccionan como persona.

*Emilio López-Barajas Zayas
Universidad Nacional de Educación
a Distancia*

GARCÍA ARETIO, L. (2014).

*Bases, mediaciones y futuro
de la educación a distancia
en la sociedad digital.*

Madrid: Síntesis, 318 pp.

Harlar en estos momentos de educación a distancia parece que es algo ya superado, cuando tenemos a nuestra disposición una tecnología que ha pulverizado todo límite de espacio y tiempo. Gracias a esta contamos con todo tipo de vías de comunicación, de opciones tecnológicas que posibilitan una interacción personalizada y cada vez más cercana, independientemente de dónde estemos ubicados profesores y estudiantes, o si se trata de formación a pequeña o a gran escala. Sin duda, estamos ante una tecnología que deslumbra, que facilita enormemente la comunicación entre todos los actores que participan en un mismo proceso, que proporciona innumerables recursos y posibilidades para generar aprendizajes. Una tecnología de la que no podemos predecir si en algún momento llegaremos a verificar su límite o si tendremos que plantearnos otras vías de interacción, al contemplar que esta se haya agotado. O, por el contrario, abre nuevas perspectivas para la formación, hasta ahora impensables, que posibilitará incluso, en un futuro, nuevas vías para la obtención de las necesarias certificaciones de nuestros estudios.

Esta realidad tecnológica está ahí y debemos ser conscientes de ella y de las inmensas posibilidades instructivas y formativas que pone en nuestras manos. Ahora bien, lo que no podemos perder de vista es que estamos ante un proceso educativo y lo que se pretende es, sencillamente, formación. De ahí la relevancia de revisar de nuevo las bases conceptuales que explican y fundamentan este proceso de enseñanza aprendizaje mediado por la tecnología. Una metodología que se asienta en la comunicación didáctica mediada por

diferentes recursos, por distintas vías, y que persigue los mismos objetivos que la educación presencial, centrada en un espacio y tiempo determinado, y que complementa toda propuesta educativa en cualquier etapa vital. Reconocer y recordar estos supuestos es importante en estos momentos en que la tecnología parece autosuficiente en cualquier diseño instructivo, y que a muchos ha hecho olvidar la necesidad de revisar y seguir los principios teóricos que avalan todo proceso educativo.

Determinar qué es educación y qué no es resulta relevante en este momento de permanentes ofertas de cursos en línea, de propuestas de enseñanza virtual, digital y un largo etcétera. Recuperar los supuestos epistemológicos que garantizan una educación a distancia es determinante si queremos, realmente, generar aprendizaje. No olvidemos que estos se estructuran en función de tres componentes: la visión pedagógica de logros de aprendizajes valiosos (didáctico), el componente social plasmado en el diálogo que refuerza el hecho de la interacción y el componente tecnológico que asume la mediación que posibilita la necesaria comunicación. No podemos limitarnos a mostrar datos descriptivos, perfiles, resultados de una experiencia, etc., por muy positivas que estas sean, para describir una realidad y para explicarla, punto en el que se está abusando en estos momentos en la mayoría de las publicaciones científicas. Han de hacerse propuestas teóricas explícitas que puedan discutirse y vayan ampliando su grado de consenso científico y así reforzar la calidad y los avances en los nuevos sistemas de enseñanza aprendizaje digital. Ya a principios de este siglo, Garrison (2000) se preguntaba si ante los recientes avances tecnológicos las proposiciones teóricas de la educación a distancia han seguido esa misma evolución. El desafío debería ser el saber proporcionar una base teórica que explique y se antice a las prácticas. Pero la realidad no ha sido esta,

por lo que contar con textos como este, que presente una sistematización del corpus teórico que confirma la educación a distancia y los diseños formativos que se desprenden de ella supone un enorme respaldo para generar una educación a distancia de calidad. No se trataría, por tanto, sólo de describir y reflexionar sobre el fenómeno innovador, sino de observar y comprender los hechos empíricos que muestra esta práctica educativa, como fuente para sistematizar el cómo de ese hacer tecnológico en enseñanza a distancia y el propio quehacer, e incluso la predicción (qué será o qué podría ser), con el fin de reelaborar los principios, leyes y normas que posibilitan la práctica de una forma de enseñanza no presencial.

Práctica que genera un aprendizaje entendido como tarea compartida que nos debe obligar a nuevas formas de educación, metodologías diferentes, recursos y dispositivos múltiples que nos permitan dar respuestas a esos retos de la nueva sociedad. Es así que hoy se hace ineludible enfrentarse al aprendizaje a lo largo de la vida, al aprendizaje en línea, mediado, flexible, ubicuo, invisible... No cabe duda, la educación a distancia, objeto de este libro, viene dando respuesta a estos cambios desde hace tiempo y más si cabe desde el inicio de la sociedad de la información a mediados del pasado siglo hasta estos momentos en que la sociedad digital penetra todos nuestros espacios.

Recordemos a Christensen (1997), que refiere una innovación como disruptiva en el sentido de que un producto o servicio nace y pasado un tiempo se convierte en líder sustituyendo a otro anterior, un cambio brusco que rompe con el modelo anterior llegando, incluso, a hacerle desaparecer. En este sentido, la educación a distancia es, sin duda, un modelo pedagógico disruptivo, que ha sabido romper, en muchos casos de forma brusca, espacios, tiempos, métodos, recursos, roles, etc., de sistemas educativos clásicos.

Y que, poco a poco, tal como destaca el autor, está ganando la partida a la educación presencial. Ahora bien, lo más importante es que no se pierdan los principios teóricos que logran el objeto que da sentido a esta metodología, la educación. Y precisamente de esto trata este libro, de revisar los fundamentos clave que dan sentido a la educación a distancia, independientemente de la tecnología en la que se apoye. Esta seguirá evolucionando y nos seguirá sorprendiendo, pero lo que debe conocer y dominar toda persona que quiera formar apoyándose en esta metodología son los principios clave que fundamentan esa acción como pedagógica. Y esto es justamente lo que nos aporta esta obra.

*Marta Ruiz Corbella
Universidad Nacional de Educación
a Distancia*

CASTAÑEDA, L. Y ADELL, J. (EDS.) (2013).

*Entornos personales de aprendizaje:
claves para el ecosistema educativo
en red.*

Alcoy: Marfil, 192 pp.

Coordinado por los profesores Linda Castañeda y Jordi Adell, el libro ofrece una visión actual de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el quehacer cotidiano de los usuarios de estas tecnologías como son los docentes, sin que en muchas ocasiones, estos mismos agentes tengan —tengamos— conciencia de ello. Estamos hablando de los *entornos personales de aprendizaje*, más conocidos por sus siglas en inglés PLE (Personnal Learning

Environment). El objetivo de la obra es —en palabras de los propios autores— ofrecer «una aproximación que permita al lector hacerse una idea clara de a qué nos referimos cuando hablamos de PLE, qué importancia tienen para la educación, qué implicaciones tienen en el ámbito de la práctica educativa y cómo toman cuerpo en la realidad esos entornos.»

Pasa sacar a la luz esta realidad, los coordinadores presentan la obra dividida en dos partes claramente diferenciadas que permitan obtener una visión tanto teórica como práctica de la misma, en la que definen PLE como «... el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender» (Adell y Castañeda, 2010). Es decir, continúan los autores, «el PLE de las personas se configura por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede —y debe— poner en marcha para aprender y, en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian» (Adell y Castañeda, 2013, 15). Así, los coordinadores presentan en los capítulos iniciales un acercamiento al concepto y contexto de los PLE. En el capítulo 1, además de ofrecer una definición, se analiza el contexto en el que surgen los PLE, su evolución y papel en las nuevas corrientes pedagógicas del siglo XXI. En el capítulo 2, se presentan las teorías y propuestas educativas que sustentan estos entornos personales de aprendizaje, denominadas pedagogías emergentes y que van desde el conectivismo, el aprendizaje emergente de la teoría de la complejidad pasando por la *heutagogía* o teoría del aprendizaje libre o la teoría LaaN-learning as a Network.

En los siguientes capítulos de esta primera parte, varios profesionales relacionados con el fenómeno PLE ofrecen su visión y conocimientos sobre ellos. Así, en el capítulo 3, el Profesor

Salinas se ocupa de enmarcar los entornos personales de aprendizaje dentro de las corrientes del aprendizaje abierto y educación flexible, viéndolos como «una etapa más de un enfoque alternativo al e-learning». En el cuarto, el Profesor Casquero analiza los PLE desde una perspectiva tecnológica, haciendo hincapié en que —aunque algunas definiciones de estos entornos no hagan referencia explícita a su componente tecnológico— este elemento es fundamental para que dichos entornos personales de aprendizaje puedan ser puestos en práctica. Identifica varios conceptos que definen el ámbito operativo de estos entornos como son la *personalización* de sus entornos de aprendizaje por parte de los estudiantes, y el sentimiento de *propiedad* que esto conlleva; la *interacción* entre ellos como elemento facilitador del aprendizaje —habida cuenta de la *dispersión* de los mismos— o una mayor *conciencia* del proceso de aprendizaje, así como la *auto-regulación* y la *implicación organizativa* en dicho proceso. Los profesores Torres-Kompen y Costa analizan, en el capítulo 5, las grandes posibilidades que ofrecen estos entornos en formación continua y aprendizaje a lo largo de la vida, los obstáculos que pueden aparecer a la hora de crear y gestionar un PLE y las estrategias de uso de estos entornos, con sugerencias para recopilar, clasificar, intercambiar o reflexionar sobre la información que se maneja en un PLE. El profesor Peña finaliza esta primera parte en el sexto capítulo relacionando los entornos PLE con el binomio investigación-docencia: por una parte, introduce el concepto de *investigación aumentada* soportada gracias a las capacidades de los PLE para funcionar como sistemas de entrada y captura de información, de procesado de la misma al potenciar la presencia digital y las redes personales de aprendizaje (PLN) y como elementos de salida o de difusión de la producción de forma pública; y por otra, analiza las razones que justifican su adopción e integración en el seno de las instituciones docentes.

Una vez planteadas y revisadas las aproximaciones metodológicas y las teorías que dan soporte a estos entornos personales de aprendizaje, la segunda parte de la obra se centra en ofrecer al lector una visión práctica de los mismos. En el capítulo 7 se recogen distintas experiencias de utilización/aplicación de trabajo sobre PLE en varios niveles educativos que van desde la educación primaria hasta la universidad, pasando por la educación secundaria, la formación de formadores o la formación continua del profesorado. Finalmente, en los capítulos 8 y 9 se comentan las investigaciones que se están desarrollando en torno a los PLE, así como las líneas futuras de avance sobre el tema.

Por todo lo anterior, considero que se trata de una obra —disponible en acceso abierto— muy recomendable, por la variedad de perspectiva y enfoques que ofrece sobre los PLE, abriendo un mundo de posibilidades para todos aquellos interesados en —como dicen los coordinadores— «aprender a aprender con las TIC».

*María Elena García Ruiz
Universidad de Cantabria*

SANTOS REGO, M.A. (ED.) (2013).

*Cosmopolitismo y educación.
Aprender y trabajar en un mundo
sin fronteras.*

Valencia: Editorial Brief, 221 pp.

Nadie cuestiona la situación de cambio en la que estamos inmersos. La crisis económica es su cara más reconocible, de la que más se habla en los

medios de comunicación, pero esta crisis solo es una de las manifestaciones de las otras vertientes en las que también está presente: los valores, la comunicación humana, el desarrollo, la ciencia, las instituciones y un largo etcétera. Como no podría ser de otra forma, todo está interrelacionado y los problemas, las incoherencias, las dudas... de un sector que afecta necesariamente a los demás. De ahí que cualquier propuesta de salir de una crisis, de solucionar un problema, conlleve reflexionar y atender todas las vertientes del ser humano, consigo mismo y con los demás. E intentar ofrecer soluciones que impliquen, de una u otra forma, todas las manifestaciones del ser humano, todos sus escenarios. Respuestas amplias que ayuden a entender al hombre en toda su amplitud y, en especial, en su interrelación con los otros y lo otro. Aprender que nuestro lugar de deliberación y de experiencia moral ha de ser global (p. 140). Y en esto tiene mucho que decir y hacer la educación, «(...) reconocer que tenemos obligaciones morales no solo respecto a nuestros próximos con ciudadanía reconocida, sino con el resto de la humanidad» (p. 138).

Esta es la razón de la oportunidad de reseñar esta obra colectiva sobre el cosmopolitismo y su incidencia en la educación, que plantea una cuestión controvertida, sin duda, pero de una enorme trascendencia: «¿se debe enseñar a los estudiantes que, por encima de todo, son ciudadanos de una nacionalidad, Estado, comunidad política de Estados, o mas bien debería enseñárselas que, mas allá de eso, son ciudadanos de un mundo de seres humanos o que, aunque ellos se encuentren situados en un estado concreto, tienen que compartir este mundo con todos los ciudadanos de los otros Estados?» (p. 19). Ante esta cuestión las respuestas son tremadamente diversas. No es un tema nuevo. El hombre como ciudadano del mundo ya fue defendido por Zenón o por Séneca, destacando dos ejemplos que, a pesar de las diferentes

posturas que defienden, comparten el parentesco universal entre todo ser humano. O Kant que en su *Pedagogía* (1803) expone que «hay algo en nuestra alma que hace interesarnos a) por nosotros mismos, b) por aquellos entre quienes hemos crecido y c) por el bien del mundo» (p. 93). Estos hitos históricos nos llevan a revisar el momento actual, en el que el tema cobra especial fuerza a la hora de interpretar los derechos humanos como derechos reales de todo individuo, de lograr la equidad como un problema de justicia, que nos empuja a saber entregar a los excluidos sociales la parte de bienes que les pertenece como ciudadanos que son del mundo en el que viven.

A pesar de la relevancia de este tema, en nuestro país la educación ha estado ausente de este debate. Como ejemplo, revisese la base de datos de Dialnet y se podrá comprobar el vacío, salvo las investigaciones realizadas desde la filosofía o la historia. Tal vez no sea un momento políticamente idóneo para tratarlo. Pero, por esta misma situación, es importante que desde la educación se plantee, independientemente de la política imperante, la sociedad que queremos, la ciudadanía que queremos educar o los valores que queremos resaltar.

Las respuestas, en 12 capítulos firmados por diferentes autores de procedencias muy diversas, encontramos ideas, teorías, justificaciones... que nos ayudarán a ir configurando nuestro criterio para profundizar en qué es el cosmopolitismo y cómo abordarlo en la sociedad en la que estamos inmersos, de fronteras cada vez más borrosas. Para redefinir la esfera pública en estrecha conexión con la esfera privada. Y, sobre todo, para plantear la educación del ciudadano del futuro, educado en libertades y principios universales, en virtudes y responsabilidades dirigidas al bien común, y en compromisos con el mundo cercano y el mundo extenso (p. 47).

Como toda obra coral, los enfoques divergen, los objetos de atención se diversifican, el razonamiento de una u otra postura multiplican opciones. A cada lector le atraerá más un capítulo que otro, pero, sin duda, lo que en todos ellos subyace es que «mientras haya personas que no tengan los medios necesarios para desarrollar sus capacidades básicas, en cualquier comunidad política, existe la obligación moral de educar ciudadanos que transformen esa situación si se quiere vivir en una sociedad justa y en un mundo justo (Boní, 2011)» (p. 17). Y en su logro está implicada de forma directa la educación: la necesidad de formar para no vivir aislados, metidos solo en la realidad más inmediata, sino abiertos al mundo cada vez más complejo que nos circunda (p. 204). Para ello es preciso incluir en los contenidos de la

formación el criterio de la maximización de las semejanzas y de la minimización de las diferencias, con el fin de que la diferencia en tanto que rasgo auténtico de identidad se transforme en motivación para nuevos espacios comunicacionales entre individuos y grupos (p. 146). En suma, aprender y trabajar en un mundo sin fronteras. A lo que añadiría, sencillamente, vivir y ser en este mundo nuestro cada vez más cercano, «aprendiendo a ver el mundo en su incontenible diversidad. Porque es aquí como lograrán estar, en ese horizonte cosmopolita que ya tenemos delante de nuestros ojos, a la altura de su misión humanizadora» (p. 204).

*Marta Ruiz Corbella
Universidad Nacional de Educación
a Distancia*

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA EDUCACIÓN xxI

1. La Revista *Educación xxI* se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en este área. Las colaboraciones deberán reunir los siguientes requisitos: a) hacer referencia al campo de especialización propio de la Revista *Educación xxI*; b) constituir una colaboración original no publicada previamente; c) estar científicamente fundada y gozar de unidad interna; d) suponer una ayuda para la profundización en las diversas dimensiones y ámbitos de la educación.
- La Revista *Educación xxI* tiene una periodicidad semestral.
2. Los trabajos serán inéditos, no admitiéndose aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente, ni los que están en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. Los artículos (original y una copia) deberán enviarse por correo electrónico en formato word. En la copia deberán eliminarse todos los datos que puedan identificar al autor/es.
3. Los trabajos deberán atenerse a las normas de carácter formal que se recogen a continuación, y que se encuentran de forma completa en <http://www.uned.es/educacionxxI/>. Las colaboraciones enviadas a la Revista *Educación xxI* que no se ajusten a ellas serán desestimadas en cualquiera de las fases del proceso editorial. Antes de su publicación serán valorados por dos miembros del Comité Científico (doble ciego) que podrán realizar sugerencias para la revisión y mejora, si procede, en vistas a la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva se requiere la valoración positiva de ambos.
4. Al enviar el artículo definitivo a la Secretaría de Redacción de la Revista será necesario mencionar la conformidad expresa para la valoración y difusión por vía impresa y telemática de su artículo.
5. Todos los artículos tendrán una extensión entre 5.000 y 7.000 palabras (incluidos resumen, notas y bibliografía). Recensiones, entre 500 y 1.000 palabras. Serán remitidos en formato Word, fuente 12, interlineado 1,5 y con 3 cms. de márgenes (superior, inferior, izquierdo y derecho).

6. *Estructura de los artículos.* Cada artículo se atendrá a la siguiente estructura:

Título del artículo en español - (Entre paréntesis título en inglés)

Autor/es y lugar de trabajo

Resumen (máximo 300 palabras) y **Palabras clave, Abstract y Keywords** (máximo 6 descriptores)

TEXTO DEL ARTÍCULO

Notas (si existen)

Referencias bibliográficas, según modelo

Perfil académico y profesional del autor/es (entre 50 y 75 palabras).

Dirección completa del/los autor/es

7. *Citas dentro del texto.* Las referencias a artículos o libros figurarán en el texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor y el año, separados por una coma. En el caso de que en una misma referencia se incluyan varios libros o artículos, se citarán uno a continuación del otro por orden alfabetico y separados por un punto y coma. Si en la referencia se incluyen varios trabajos de un mismo autor bastará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas, diferenciando con letras (a, b, etc.) aquellos trabajos que haya publicado el mismo año. Si el nombre del autor forma parte del texto sólo irá entre paréntesis el año de publicación.

8. *Citas textuales.* Las citas textuales irán entrecomilladas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, el año y la página o páginas de la que se ha extraído dicho texto.

9. *Referencias bibliográficas.* Deberán ajustarse al siguiente formato:

- a) Libro: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). *Título del libro*. Lugar de publicación: Editorial.
- b) Revistas: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del artículo. *Nombre de la Revista*, número o volumen y (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
- c) Capítulo o artículo en libro: Apellidos del autor, Iniciales. (Año). Título del artículo o capítulo, en Apellidos del autor, editor o coordinador del libro *Título del libro*, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro del libro. Ciudad: Editorial.

10. *Referencias de formatos electrónicos*

- a) Documentos electrónicos: autor/es (fecha publicación). Título [tipo de medio]. Lugar de publicación: editor. Recuperado de: especifique URL.
- b) Artículos en publicaciones periódicas electrónicas: Autor (fecha mostrada en la publicación). Título del artículo. Nombre de la publicación [tipo de soporte], volumen, números de páginas o localización del artículo. Recuperado de: especifique URL.

11. *Gráficos.* Las tablas, gráficos y cuadros deberán ser entregados en formato JPG y se enviarán acompañadas de su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, indicando en el texto el lugar y número de la figura que deberá insertarse en cada caso.

12. *Recensiones.* Deberán atenerse al siguiente formato: Apellidos del autor, Iniciales. (Año de publicación). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro. El texto de la reseña irá procesado a doble espacio, con la extensión y forma indicada (entre 500 y 1.000 palabras). Siempre serán publicaciones del año de la edición del volumen o el inmediatamente anterior.

13. *Corrección de pruebas.* La corrección de pruebas de imprenta o del formato electrónico, si fuera el caso, la hará la Revista *Educación xxI* cotejando con el original.

14. Envíos de las colaboraciones. Toda la correspondencia deberá enviarse a: educacionxx1@edu.uned.es

Correo postal: Revista Educación xxI - Decanato de la Facultad de Educación. UNED. C/Juan del Rosal, 14 - 28040 - MADRID (España) Teléfono: +34 91.398.69.11/87.69.72.16

La Revista *Educación xxI* no mantiene correspondencia sobre los originales no solicitados por la misma.

La Revista *Educación xxI* no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS TO THE JOURNAL EDUCACIÓN xx1

1. The Journal *Educación xx1* stands as an official publication of the Faculty of Education of the UNED. It aims to the diffusion of essays, scientific works and innovative experiences related with education in all professional dimensions. It also deals with the exchange of relevant bibliography and significative documental resources in this academic discipline. Articles submitted to the Editorial Board must comply with the following conditions: a) To refer expressly to the field of education or educational science. b) To be an original paper not published previously. c) To have a scientific foundation and internal cohesion. d) To be significant to the field of education.
This Journal appears twice per year.
2. Articles will be unpublished, not admitting those who have been published in whole or in part, or those who are in press or have been submitted to another journal for evaluation. Articles (original and one copy) should be sent by email in Word format. The copy should be eliminated all data that could identify the author is.
3. Manuscripts must hold to the formal instructions to contributors below, that are also fully available online at:
<http://www.uned.es/educacionxx1/> Contributions not complying with the specified norms will be rejected. Prior to publication, articles will be assessed by two members of the Editorial Board (peer review) which can request any revisions to the presented version. Positive assessment of both members is required for the definitive publication of the contribution.
4. At the time of sending the article to the Journal, authors must express their conformity with the fact that papers accepted become the copyright of the Journal, for its written and telematic diffusion.
5. All contributions will have an extension between 5.000 and 7.000 words (abstract, notes and bibliography included). Book Reviews will have between 500 and 1.000 words. They will be send in word format, font 12, 1, 5 interlineal and with 3 cm. margins (right, left, upwards and downwards).
6. Structure of articles. Articles will hold to the following structure:
 - Title of article in Spanish - (Between brackets title in English)
 - Author/s and working institution
 - Abstract and Keywords (in English and Spanish)
 - TEXT OF THE ARTICLE
 - Notes (if any)
 - Bibliographical references, following standard form
 - Short note of academic and professional biographical details (between 50 and 75 words)
 - Author/s's address
7. Citations within the text. Articles or books citations within the text will appear between brackets, indicating the surname of the author and the year separated by comma. In the case that a reference includes several books or articles, it will do so one by one following an alphabetical order and separated by semicolon. In the case that the reference includes several works of a same author, the surname will appear followed by the years of the different works separated by commas, distinguishing by letters (a, b, etc), those works published in the same year. If the name of the author relates to the text, brackets will contain only the year of publication.
8. Literal citations. Literal citations should appear in inverted commas, followed by the surname of the author of the text, the year and the page/s of the original work in brackets.
9. Bibliographical references. They must be adapted to the following standard form:
 - a) Book: Surname of author/s, Initials. (Year). *Title of book*. Place of publication: Editorial.
 - b) Journals: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of article. *Name of Journal*, number or volumen (and number), pages of article within journal.
 - c) Chapter or article in book: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of chapter or article, in Surnames of author, editor or coordinator of book *Title of book*, pages of chapter or article within book. Place of publication: Editorial.
10. References for online documents
 - a) Electronic documents: author/e (date of publication). Title. Place of publication: editor. Available in: URL specification.
 - b) Articles in electronic periodic publications: Author (date of publication). Title of article. *Name of publication* [type of medium], volume, number of pages or location of article. Available in: URL specification.
11. Figures. Figures, captations and tables should be sent in JPG format and will be sent together with their correspondant title and leyend, correlatively numbered, indicating in the text the place and number of the figure that must be inserted in each case.
12. Book reviews. They must be adapted to the following standard form: Surname of author, Initials. (Year of publication). Title of book. Place of publication. Editorial, number of pages of the book. The text of the book review should be processed in double space, with the form and extension indicated (between 500 and 1.000 words)
13. Proofreading. Galley proof or from the electronic version will be done by the Journal *Educación xx1* checking with the original.
14. Submission of colaborations. All contributions and queries must be sent to: E-mail: educacionxx1@edu.uned.es

Mail: Revista Educación xx1 - Decanato de la Facultad de Educación - UNED.- C/ Juan del Rosal, 14 - 28040 - MADRID (Spain)
Telephone: +34 91.398.69.11/87.69.72.16.

The Journal *Educación xx1* will not maintain correspondence related to originals not requested by itself
Any views expressed in this publication are the views of the authors and are not the views of the Journal *Educación xx1*

