

# **Educación XX1**

Revista de la Facultad de Educación

22.1  
2019



**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 administra a través del Open Journal System (OJS), plataforma 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.  
c/ Juan del Rosal, 14 - 28040 MADRID (España)

Tels. +34 91 398 7469/ 7216 – Correo electrónico: educacionxx1@edu.uned.es  
<http://www.uned.es/educacionxx1/>

#### **VENTA:**

Librería UNED: 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:**

- ACADEMIC SEARCH PREMIER (EBSCO)
- E-REVISTAS
- CARHUS PLUS
- SELLO CALIDAD FECYT
- ERIH PLUS
- HEDBIB
- IRESIE
- LATINDEX
- MIAR
- REDALYC
- REDIB
- REDINED
- RESH
- SCOPUS
- SOCIAL SCIENCES CITACION INDEX
- ULRICH'S

#### **CATÁLOGOS:**

- BRITISH LIBRARY
- CAPP
- CCUC
- CENDOC
- CIRBIC
- CISNE
- COMPLUDOC
- CREDI/OEI
- DICE
- HUMBOLDT UNI. ZU BERLIN
- I. N. RECHERCHE PEDAGOGIQUE
- LYBRARY OF CONGRESS (U.S.A.)
- REBIUN
- WORLDCAT

© UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Madrid, 2019

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](http://www.rerce.es)

## **DIRECTOR DE LA REVISTA**

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

## **EQUIPO EDITORIAL**

### **EDITORA**

Marta Ruiz Corbella, Facultad de Educación. UNED

### **EDITORES ASOCIADOS**

Belén Ballesteros, Facultad de Educación. UNED

Celia Rosa Camilli Trujillo, Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

Juan Luis Fuentes, Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

Juan García Gutiérrez. Facultad de Educación. UNED

Javier Rodríguez Santero, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

Rosa Sánchez Fernández, Biblioteca Campus Norte. UNED

Sonia Santoveña, Facultad de Educación. UNED

José Manuel Suárez Riveiro, Facultad de Educación. UNED

### **CONSEJO CIENTÍFICO**

Víctor Benito Álvarez Rojo, *Universidad de Sevilla*

Javier Argos González, *Universidad de Cantabria*

Antonio Bernal Guerrero, *Universidad de Sevilla*

Rafael Bisquerra Alzina, *Universidad de Barcelona*

Joao Boavida, *Universidade Coimbra, Portugal*

José Joaquín Brunner, *Universidad Diego Portales, Chile*

Leonor Buendía Eisman, *Universidad de Granada*

Maria Cristina Cardona Moltó, *Universidad de Alicante*

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

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

Manuel Cuenca Cabeza, *Universidad de Deusto*

Fátima Cunha Ferreira, *Fundación CESGRANRIO, Brasil*

Saturnino de la Torre, *Universidad de Barcelona*

Iñaki Dendaluce Seguro, *Universidad del País Vasco*

Tatyana Dronzina, *Universidad de Sofía, Bulgaria*

Hermano Duarte de Almeida, *Universidade Aberta, Portugal*

Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

Joaquín Gairín Sallán, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Ana García Valcárcel Muñoz-Repiso, *Universidad de Salamanca*

Bernardo Gargallo López, *Universidad de Valencia*

Cecilia Garrido, *Open University, Reino Unido*

José Luis Gaviria Soto, *Universidad Complutense de Madrid*

M Ángeles Gervilla Castillo, *Universidad de Málaga*

Ángel Pío González Soto, *Universidad Rovira i Virgili*

Enrico Gori, *Universidad de Udine, Italia*

Suzy Harris, *University of Roehampton, Reino Unido*

Fuensanta Hernández Pina, *Universidad de Murcia*

Anna Hirsch Adler, *Universidad Autónoma de México*

José A. Ibáñez-Martín Mellado, *Universidad Internacional de La Rioja*

Carmen Jiménez Fernández, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*  
Dolores Limón Domínguez, *Universidad de Sevilla*  
Miquel Martínez Martín, *Universidad de Barcelona*  
María Cristina Martínez Pineda, *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*  
Francesc Pedró, *División de Políticas Educativas y Desarrollo Docente, UNESCO*  
Miguel Pérez Ferrá, *Universidad de Jaén*  
Ángel Serafín Porto Ucha, *Universidad de Santiago de Compostela*  
Richard Pring, *Universidad de Oxford, Reino Unido*  
Claudio Rama, *Universidad de la Empresa, Uruguay*  
Rosario Repáraz Abaitua, *Universidad de Navarra*  
Marco Antonio Rodrigues Dias, *UNESCO*  
Auxiliadora Sales, *Universitat Jaume I, Castellón*  
Miguel Ángel Santos Rego, *Universidad de Santiago de Compostela*  
Jaume Sarramona i López, *Universidad Autónoma de Barcelona*  
Bernd Schorb, *Universidad de Leipzig, Alemania*  
Christine Sleeter, *California State University, USA*  
Luis Sobrado Fernández, *Universidad de Santiago de Compostela*  
Dieter Spanhel, *Universidad de Nürenberg, Alemania*  
José Tejada Fernández, *Universidad Autónoma de Barcelona*  
José Manuel Touriñán López, *Universidad de Santiago de Compostela*  
Javier Tourón Figueroa, *Universidad Internacional de La Rioja*  
Gerhard Tulodziecki, *Universidad de Paderborn, Alemania*  
François Vallaëys, *Pontificia, Universidad Católica del Perú*  
Amando Vega Fuentes, *Universidad del País Vasco*  
Conrad Vilanou Torrano, *Universidad de Barcelona*  
Aurelio Villa, *Universidad de Deusto*  
Miguel Ángel Zabalza Beraza, *Universidad de Santiago de Compostela*

# ÍNDICE

<b>Editorial</b> .....	11
<hr/>	
<b>Estudios</b> .....	13
<hr/>	
1. LA FP DUAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO: ELEMENTOS QUE CONDICIONAN SU IMPLEMENTACIÓN EN LOS CENTROS Pilar Pineda-Herrero Anna Ciraso-Calí Laura Arnau-Sabatés <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i> .....	15
2. AVANCES Y LIMITACIONES EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A PARTIR DEL PROCESO DE CONVERGENCIA. VISIÓN DOCENTE Y DISCENTE EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA Ainhoa Bilbao Martínez <i>Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, BAM (centro adscrito a la Universidad de Deusto)</i> Aurelio Villa Sánchez <i>Profesor Emérito en la Universidad de Deusto</i> .....	45
3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA: PERFIL Y MOTIVACIONES DEL FUTURO DOCENTE Guzmán Antonio Muñoz-Fernández Pablo Rodríguez-Gutiérrez <i>Universidad de Córdoba</i> Mercedes Luque-Vílchez <i>Universidad de Burgos</i> .....	71
4. HACIA UNA DEFINICIÓN LATINOAMERICANA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. APROXIMACIÓN A LAS PREFERENCIAS CONCEPTUALES DE LOS UNIVERSITARIOS François Vallaeys <i>Universidad del Pacífico, Lima, Perú</i> Juliana Álvarez Rodríguez <i>Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México</i> .....	93

5.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DE CUASI MERCADOS Camilo Wee Héctor Monarca <i>Universidad Autónoma de Madrid</i> .....	117
6.	TRANSFORMING THE TEACHING AND LEARNING CULTURE IN HIGHER EDUCATION FROM A DIY PERSPECTIVE Raquel Miño-Puigcercós <i>Universitat de Barcelona</i> María Domingo-Coscollola <i>Universitat Internacional de Catalunya</i> Juana M. Sancho-Gil <i>Universitat de Barcelona</i> .....	139
7.	DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA EN TRES PAÍSES Raquel Gilar-Corbi Teresa Pozo-Rico Juan Luis Castejón-Costa <i>Universidad de Alicante</i> .....	161
8.	¿QUÉ NECESITA EL ALUMNADO DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA? VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA A TRAVÉS DE UN ANÁLISIS MULTIVARIANTE Pilar Martínez Clares Francisco Javier Pérez Cusó Natalia González Morgia <i>Universidad de Murcia</i> .....	189
9.	LECTURA, OCIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA SOCIOEDUCATIVA María Elche Sandra Sánchez-García Santiago Yubero <i>Universidad de Castilla-La Mancha</i> .....	215

10. THE GENERIC COMPETENCES IN THE INITIAL TEACHER TRAINING. A COMPARATIVE STUDY AMONG STUDENTS, TEACHERS AND GRADUATES OF UNIVERSITY EDUCATION DEGREE María Isabel Amor Almedina Rocío Serrano Rodríguez <i>Universidad de Córdoba</i> .....	239
11. ANÁLISIS DE LAS CAUSAS ENDÓGENAS Y EXÓGENAS DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO: UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Eduardo Romero Sánchez Manuel Hernández Pedreño <i>Universidad de Murcia</i> .....	263
12. VINDICACIÓN DE LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DEMOCRÁTICAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LAS PRÁCTICAS MORALES DE RECONOCIMIENTO Y RESPETO Bianca Thoilliez <i>Universidad Autónoma de Madrid</i> .....	295
13. JOHN HENRY NEWMAN Y SU IDEA DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI Miguel Rumayor <i>Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía</i> .....	315
14. VOLUNTAD DE SABER EN EL TIEMPO DE LA POSVERDAD Zaida Espinosa Zárate <i>Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)</i> .....	335
15. ALFABETIZACIÓN VISUAL Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO: ACTIVIDADES CON IMÁGENES EN MANUALES ESCOLARES Juan Carlos Bel Martínez Juan Carlos Colomer Rubio Rafael Valls Montés <i>Universitat de València</i> .....	353

16. EL APRENDIZAJE DE LAS MUJERES SOBRE INTERNET Y REDES SOCIALES: VALIDACIÓN Y RESULTADOS GENERALES DE UNA ESCALA Alba Vico-Bosch Ángeles Rebollo-Catalán <i>Universidad de Sevilla</i> .....	375
17. CLAVES DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN PROCESOS DE ACOGIMIENTO M. Àngels Balsells Bailón <i>Universidad de Lleida</i> Aida Urrea Monclús <i>Universidad Autònoma de Barcelona</i> Carmen Ponce Alifonso <i>Universidad Rovira i Virgili</i> Eduard Vaquero Tió Alicia Navajas Hurtado <i>Universidad de Lleida</i> .....	401
18. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL IMPARTIDOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA Galo Sánchez Marga López <i>Universidad de Salamanca</i> .....	425



# Editorial

---

Para la Facultad de Educación de la UNED, contar con una revista de prestigio en el competitivo campo de las Ciencias Sociales y, más concretamente, en el campo educativo, supone una exigencia y un rigor en los planteamientos de la misma. Con este objetivo cada cuatro años se publica la convocatoria para que un Equipo Editorial presente su proyecto editorial para *Educación XXI*. Esta apuesta planteada hace cinco años, ha hecho posible que nuestra Revista no solo se consolide sino que aumente su prestigio y reconocimiento.

En este sentido, nos congratulamos de las buenas noticias recibidas hace pocas fechas en que nos situamos en el Q3 en la prestigiosa SCCI-JCR 2017. Además de subir al Q1 en el SJR-SCOPUS de 2017. Unido a otros reconocimientos como son el Sello de Calidad de FECYT, el ANEP: A+ o el índice H-26 de Google. Todos estos logros son fruto de la constancia y el buen hacer del Equipo Editorial que siempre ha contado con el apoyo del Decanato de la Facultad de Educación de la UNED.

En este primer número del año 2019 se presentan 18 estudios con una temática muy variada. Comenzando con un análisis de la puesta en marcha de la FP Dual, que deberá ser contrastada cuando se disponga de un mayor recorrido formativo. En la misma línea de análisis se estudia la perspectiva docente y discente en los Grados de Educación Infantil y Primaria respecto a la evaluación de los aprendizajes. Un trabajo más específico se ocupa de analizar los contenidos fundamentales de la expresión corporal en la formación inicial de los docentes de Primaria; en él se reivindica un mayor peso en el desarrollo curricular de los estudios. En otro de los trabajos se abordan las competencias generales de la formación inicial del profesorado, mediante un estudio comparado de tres colectivos: estudiantes, docentes y graduados. También ocupan un espacio las motivaciones de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

Si bien el punto fuerte de este número se ubica en el campo de la universidad, analizada a partir de prismas distintos y complementarios, desde el exterior (Perú y México) nos viene un trabajo interesante sobre la responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. En el ámbito de la universidad se presenta un trabajo relacionado con la economía de la educación, desde el punto de vista de la gestión y las organizaciones de los cuasi mercados. Dentro del mismo campo de la educación superior se nos

presenta un estudio sobre las transformaciones e innovaciones que serían necesarias para transformar la cultura de enseñanza y aprendizaje. El trabajo sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en educación superior nos ofrece un estudio comparativo entre tres países, en que se implementó un programa en este campo y se analizaron los resultados. Una aportación de interés para el lector es el artículo sobre la tutoría universitaria, en el que se resalta la importancia de alcanzar una buena medida de la misma, para lo que recurren a la validación rigurosa de un instrumento de medida. Completa esta visión desde la universidad un trabajo empírico sobre la lectura, el ocio y el rendimiento académico, analizado en estudiantes del área socioeducativa.

Al margen de las dos temáticas principales es de interés el trabajo donde se analiza el abandono escolar temprano, si bien desde una perspectiva cualitativa. También se reivindica desde la escuela un espacio para las experiencias democráticas de reconocimiento y respeto en comunidad. Desde un enfoque filosófico de reflexión sobre la universidad del siglo XXI se recoge el pensamiento de Newman sobre las posibilidades y retos que ha de asumir esta institución. Un tópico de los medios de comunicación es la «posverdad», a través de un estudio de reflexión sobre el tema y sus connotaciones en los aprendizajes. En una perspectiva histórica sobre los manuales escolares, se pone de manifiesto que en una gran mayoría priman las imágenes acríticas en el pensamiento histórico que tratan de transmitir. Un estudio sociológico trata de poner de relieve los niveles de inclusión digital de las mujeres mediante una escala que ha sido sometida a un análisis profundo sobre su fiabilidad y validez; en la misma se muestra el aprendizaje sobre internet y las redes sociales en este colectivo. Una preocupación de los Servicios Sociales es el tema del «acogimiento», en este trabajo se analiza de forma cualitativa el papel de las familias para cubrir esta laguna social.

En general, priman los trabajos colectivos frente a los individuales. Además, es oportuno señalar que están presentes 14 universidades de España y dos estudios internacionales procedentes de Perú y México. Ello pone de manifiesto el alcance internacional de nuestra revista dentro de los países de habla hispana. Un reto de futuro sería avanzar hacia una publicación bilingüe (español/inglés), que nos ofrezca más posibilidades de visibilidad en otros países de Europa y América.

José Luis García Llamas  
*Decano Facultad de Educación*  
*Director de Educación XXI*

*Estudios*

# 1

## **LA FP DUAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO: ELEMENTOS QUE CONDICIONAN SU IMPLEMENTACIÓN EN LOS CENTROS**

**(DUAL VET FROM THE TEACHERS PERSPECTIVE: THE ELEMENTS THAT CONDITION ITS IMPLEMENTATION IN SCHOOLS)**

Pilar Pineda-Herrero  
Anna Ciraso-Calí  
Laura Arnau-Sabatés  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

DOI: 10.5944/educXX1.21242

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Pineda-Herrero, P.; Ciraso-Calí, A. y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22(1), 15-43, doi: 10.5944/educXX1.21242

Pineda-Herrero, P.; Ciraso-Calí, A. & Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. [Dual VET from the teachers' perspective: the elements that condition its implementation in schools]. *Educación XX1*, 22(1), 15-43, doi: 10.5944/educXX1.21242

## **RESUMEN**

El sistema de formación profesional dual (FPD) es actualmente uno de los más valorados a nivel internacional y se está extendiendo a muchos países como una medida para mejorar la formación de los jóvenes, reducir las tasas de desempleo juvenil y ajustar la formación al mundo laboral.

Tras el comienzo de la implementación en España en 2013, los datos disponibles muestran un incremento progresivo de la participación de alumnado, centros y empresas. Sin embargo, es necesario analizar la percepción acerca de los agentes clave, como el profesorado, sobre los elementos que facilitan o que dificultan el desarrollo del sistema; este es el objetivo de este estudio.

Se administró un cuestionario diseñado *ad hoc* a una muestra representativa de centros formativos (equipos directivos, tutores y coordinadores) de cinco Comunidades Autónomas.

Los resultados ponen de manifiesto algunos elementos positivos, como la decisión de realizar FPD por consenso y la motivación del alumnado. Sin embargo, otros resultados evidencian dificultades por parte de los centros a la hora de adaptarse a la implementación de la FPD: carencias formativas del profesorado acerca de la FDP, insuficiencia de recursos, falta de reconocimiento de la función que desempeña el profesorado y la falta de tiempo de los tutores de centro. Los análisis indican que los centros públicos expresan más dificultades; y que el profesorado en los centros donde ya se está implementando la FPD percibe unas condiciones más favorables, identificando menos barreras, respecto a los que todavía no han empezado la implementación. El estudio pone las bases para futuras investigaciones más específicas sobre estos factores clave de implementación y sobre su relación con los resultados de aprendizaje en el alumnado.

## **PALABRAS CLAVE**

Formación profesional; sistema dual; profesorado de formación profesional; aprendizaje profesional; centros de formación; reforma educativa.

## **ABSTRACT**

The dual system is currently one of the most valued VET systems on an international level and is being transferred to many countries as a measure to improve youth unemployment rates and adjust training to the productive sector.

It began to be implemented in Spain in 2013 and the available data shows a progressive increase in the participation of students, centers and companies. However, it is necessary to analyze the perception of the key agents, such as teachers, about the facilitators and the elements that hinder the development of the system: this is the main goal of this study.

A questionnaire designed *ad hoc* was administered to a representative sample of training centers (management teams, tutors and coordinators) in five regions.

The results show some positive elements, such as the decision to carry out the dual model by consensus and the students' motivation. However, other results show difficulties on the part of the centers when adapting to the implementation of dual training: teacher training deficiencies regarding the system, insufficient resources, lack of recognition of the role played by the teaching staff and lack of time among school tutors. Moreover, findings indicate that public schools express more difficulties; and that teachers in the centers where dual training is already being implemented perceive more

favorable conditions, identifying fewer barriers, compared to those that have not yet begun the implementation. The study provides the basis for future, more specific research on these key factors of implementation and their relationship with the learning outcomes in the students.

## KEY WORDS

Vocational education and training; dual system; vocational education teachers; apprenticeship; training centers; educational reform.

## INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El sistema de formación dual, ampliamente desarrollado en los países europeos de habla alemana, es actualmente uno de los más valorados para la formación de profesionales y técnicos (Kotthoff, 2011). Particularmente a partir de la crisis financiera, este modelo se extiende a muchos países (Echeverría, 2016; Lassnigg, 2015; Rego, Barreira & Rial, 2015), entre ellos España, como una medida para elevar la competencia profesional, potenciar la inserción laboral del alumnado y disminuir así las tasas de desempleo juvenil, además de ajustar la formación a las necesidades y expectativas del tejido empresarial (Real Decreto 1529, preámbulo).

Las últimas normativas que reforman la formación profesional en España son el Real Decreto 1529/2012, que pone las bases de la formación dual regulando el contrato de formación y aprendizaje y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), del 2013. En el marco del Real Decreto, se entiende por formación profesional dual:

*El conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo. (Real Decreto 1529/2012, Artículo 2.1)*

Así, la principal característica de la formación profesional dual es la alternancia entre una institución educativa y un puesto de trabajo, en régimen de aprendiz. Esto es lo que se denomina «**principio dual**» (Euler, 2013) y que permite integrar en la formación aprendizajes teóricos y prácticos, sistemáticos y basados en casos reales. La esencia de la FP dual (FPD) reside en que lo que los/as estudiantes aprenden en el centro educativo es fundamentado, ampliado y profundizado en la empresa (Aleman, 2015).

Los últimos datos disponibles, proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, muestran un notable incremento en la implementación, desde 2013 hasta 2017. En el curso 2016-2017, el alumnado participante en FPD llega a casi 24.000 aprendices (unos 9.000 más respecto al curso anterior). En este mismo curso, se han registrado 9.916 empresas que ofrecen plazas de aprendices en FPD, y 894 centros educativos que imparten esta modalidad de FP.

Sin embargo, la aplicación y regulación de la legislación básica en FPD depende de los organismos tanto de Educación como de Empleo, de cada una de las CCAA (más Ceuta y Melilla): esto origina diferentes modalidades organizativas de FPD (Echeverría, 2016), que se refleja en una heterogeneidad en calendario, horario, vinculación con la empresa, retribución de los/as aprendices, etc.

El despliegue normativo ha impulsado el desarrollo de la FPD en España, pero es necesario que se den ciertos elementos estructurales, de implementación y de el apoyo (Eichhorst, 2015). Algunos de los elementos más críticos para la implementación de la FPD son:

- La figura del tutor de empresa, que desarrolle el rol de formador y que posea competencias tanto técnico-profesionales como pedagógicas (Aleman, 2015; Euler, 2013; Rego, Barriera & Rial, 2015; Seyfrid, 2009).
- La articulación de expectativas y responsabilidades mutuas de todos los agentes implicados: Administración educativa y laboral, centros educativos (profesorado, tutores/as y coordinadores/as), empresas, organizaciones supraempresariales como cámaras y confederaciones (Euler, 2013);
- Adecuación entre los puestos de trabajo y los aprendices: su perfil, expectativas, competencias, necesidades, etc. Por ello el proceso de selección de empresas y aprendices se vuelve un elemento muy importante (Comisión Europea, 2013; Valiente, 2016);
- El equilibrio entre la estandarización (del currículum, la organización de los módulos, los perfiles de cualificación y ocupación, etc.) y la flexibilidad para que la FPD se pueda adaptar a diferentes empresas, sectores y perfiles de los y las aprendices (Euler, 2013), Scandurra (2015).
- El consenso generalizado, en materia educativa, entre los agentes sociales implicados en todas las CCAA (Aleman, 2015; Echeverría, 2016; IESE, 2014; Rego, Barreira & Rial, 2015; entre otros) como condición absolutamente necesaria para que se implemente con éxito la formación dual.

La FPD proporciona numerosas ventajas para los diversos agentes implicados. Las principales son las oportunidades de inserción laboral que ofrece a los aprendices, además del desarrollo de competencias profesionales y la adquisición de experiencia práctica que para ellos comporta. (IESE, 2014; OCDE, 2010). Por otro lado, las empresas obtienen beneficios económicos y eficacia en el proceso de reclutamiento (Alemán, 2016), además de mejorar su imagen y reputación al vincular la FPD con la responsabilidad corporativa de la organización (Rom, Solanilla, Miotto & Polo, 2016). Pero, el modelo no está exento de riesgos: un enfoque inadecuado por parte de las empresas, puede hacer que la formación de los aprendices se limite a las necesidades específicas de estas, o que usen la FPD como una mera estrategia de selección o como una vía para obtener mano de obra barata (IESE, 2014; Rom et al., 2016). La presencia de los elementos clave en la implementación de la FPD antes mencionado es una vía para minimizar estos riesgos y para desplegar todos los efectos positivos de la FPD comporta.

El presente artículo forma parte del estudio ‘La FP dual en los centros educativos: visiones del profesorado’ financiado por la Alianza para la FP Dual<sup>1</sup>, en concreto, por el grupo de trabajo de ‘Centros Educativos’, que también ha participado como asesor en su realización. El artículo analiza la presencia de los elementos de éxito en la FP dual en España y las ventajas y riesgos que comporta, desde una perspectiva en concreto: la percepción de los profesionales educativos, los tutores y coordinadores de FP de los centros educativos.

El estudio que aquí se presenta pretende identificar el posicionamiento del colectivo educativo hacia el modelo de FP dual y formular propuestas que faciliten la implicación de una parte muy importante del sistema: el profesorado.

## **Método**

Para llevar a cabo el estudio se utilizó el método de encuesta a través de la aplicación de un cuestionario electrónico a una muestra de profesores de FP, con los siguientes objetivos:

- Describir la situación de la formación dual en los centros educativos desde la visión del profesorado implicado.
- Contrastar la visión sobre la situación de la formación dual entre los centros que realizan formación dual y los que no la realizan.
- Identificar los facilitadores y las barreras que se producen en los centros educativos para realizar la formación dual.



Con la finalidad de ahondar más en las precepciones de los profesionales educativos, el estudio analiza las diferencias en función de la titularidad del centro; ello responde a la voluntad de verificar una precepción social detectada en los agentes educativos (Pineda, Fernández de Álava y Espona, 2018): los profesionales de los centros concertados y privados pueden tener una visión más positiva de la FP dual que los profesionales de centros públicos.

## Participantes

La población del estudio se circunscribe al conjunto de centros educativos que imparten estudios de FP (dual y no dual) con sede en las cinco Comunidades Autónomas participantes (Cataluña, Madrid, Andalucía, Castilla y León y Asturias). Se realizó un muestreo por cuotas, teniendo en cuenta la Comunidad Autónoma y la titularidad del centro como variables de distribución para que esta reflejara la distribución poblacional. La identificación de la muestra se realizó en colaboración con las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma; algunas de ellas enviaron el cuestionario a la población total de los centros educativos que imparten ciclos de FP, mientras que otras seleccionaron los centros según criterios de accesibilidad.

Finalmente, después de la recogida de datos y de la depuración de los mismos, la muestra productora de datos se concretó en 415 centros pertenecientes a las cinco Comunidades Autónomas (ver Tabla 1). Los participantes finales fueron los 415 directores/as de los centros educativos, y 883 miembros del profesorado (474 tutores de prácticas de FP, 135 de FPD, 163 coordinadores de prácticas de FP y 111 de FPD).

Tabla 1

*Muestra final (N de centros) y distribución por Comunidad Autónoma y titularidad*

	Centros privados o concertados	Centros públicos	Total
Andalucía	17 (4,1%)	162 (39%)	179 (43,1%)
Asturias	11 (2,7%)	32 (7,7%)	43 (10,4%)
Castilla y León	24 (5,8%)	61 (14,7%)	85 (20,5%)
Cataluña	25 (6,0%)	44 (10,6%)	69 (16,6%)
Madrid	0 (0,0%)	39 (9,4%)	39 (9,4%)
Total	77 (18,6%)	338 (81,4%)	415 (100%)

Dado el volumen poblacional de centros educativos que imparten FP en las cinco CCAA analizadas (2.003 según datos facilitados por el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios), la muestra de centros obtenida es representativa de la población, en una muestra aleatoria correspondiente, con un margen de error del 4,3% al nivel de confianza del 95%.

## INSTRUMENTOS

Se diseñaron y validaron dos cuestionarios electrónicos *ad hoc* como instrumentos de encuesta.

### Diseño de los cuestionarios

El primer cuestionario iba dirigido a los equipos directivos, para conocer el perfil y la situación de la FP en los centros, tanto si impartían ciclos en modalidad dual como si no. Se elaboraron 16 preguntas estructuradas a partir de un único bloque: el perfil del centro. Las preguntas iban dirigidas a identificar la situación del centro en relación a la FPD, y subrayaban aspectos relacionados con titularidad, las familias profesionales en las que se imparten ciclos de formación dual, desde cuándo se imparte FPD, cuántas personas responsables de coordinación de FP y de FPD tiene el centro, etc.

El segundo cuestionario iba dirigido al profesorado con responsabilidades tutoriales y de coordinación de la FP dual y no dual, para que identificaran los elementos condicionantes para su realización. Se diseñó partiendo de una propuesta de la Alianza para la FP Dual, complementándola con las aportaciones de la literatura científica relevante, y se sometió a un proceso de validación cualitativa y cuantitativa. En total, se compone de 69 preguntas organizadas en diferentes bloques temáticos. Para este artículo solo se han analizado las respuestas pertenecientes a los dos primeros bloques temáticos:

- El bloque 1. «**Perfil profesional**»: Contiene preguntas relacionadas con la trayectoria educativa y profesional de los participantes.
- El bloque 2. «**Elementos que influyen en la realización de la FP dual**»: Contiene afirmaciones para conocer la opinión sobre los elementos que influyen —o que podrían influir— en la realización de la FPD: elementos facilitadores y barreras.

El cuestionario se construyó básicamente mediante preguntas de tipo cerrado, con elección de opciones predefinidas, aunque también se aplicaron preguntas de tipo abierto y escalas tipo Likert de seis puntos.

## Validación del cuestionario para el profesorado

Después de una validación cualitativa de contenido por parte de los expertos y de un pilotaje con entrevista cognitiva con cuatro docentes de FP, se realizó una prueba piloto del instrumento con 82 casos que no formaron parte de la muestra final. Este pilotaje permitió revisar la exhaustividad de las opciones de respuestas en las preguntas de perfil y comprobar la fiabilidad.

Con la aplicación en la muestra definitiva, para explorar la validez de la estructura interna y reducir los datos del bloque 2 del cuestionario para el profesorado, se aplicó el Análisis de Componentes Principales (ACP). El primer paso fue comprobar la media de adecuación muestral a través del coeficiente KMO ( $p = .908$ ) y la prueba de esfericidad de Barlett ( $p = .0005$ ): ambas nos permitieron concluir que el ACP resultaba pertinente. Se empleó una rotación oblicua Promax con normalización Kaiser para ganar mayor interpretabilidad.

Después de realizar la rotación de los datos y de revisar distintas soluciones factoriales, se optó por una solución fijando siete factores, que presentaba un buen encaje con los componentes teóricos que se pretendían medir (ver Tabla 2), excluyendo los dos ítems del análisis que presentaban coeficientes menores.

Los 21 ítems del bloque 2 se redujeron, pues, a estos siete factores, capaces de explicar conjuntamente el 66,2% de la varianza total. Por otra parte, el bloque 2 del cuestionario presenta un índice elevado de consistencia interna global ( $\alpha = 0,902$ ) y satisfactorio por factores (coeficientes Alpha entre ,476 y ,863), teniendo en cuenta el número de ítems en los factores y la finalidad del cuestionario (Guilford, 1954; Pfeiffer, Heslin y Jones, 1976; Gómez Fernández, 1981).

Tabla 2  
*Composición de los factores que influyen en la implementación de la FPD y Coeficientes de fiabilidad (Alpha de Cronbach)*

<b>Factores</b>	<b>Definición</b>	<b>N.º ítems</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Condicionantes básicos para la implementación	Los elementos básicos que permiten implementar un proyecto de FP dual: combina la motivación del alumnado para participar, su satisfacción, y la implicación del profesorado; en menor medida, se relaciona con el consenso con la empresa sobre los contenidos a impartir, la facilidad para encontrar empresas, la adaptabilidad del currículo del ciclo formativo a la FP dual, el conocimiento de las empresas acerca de la FP dual, y la evaluación del aprendiz con rigor por parte del tutor/a de empresa.	8	,863
Apoyo de la Administración educativa	El apoyo percibido de la Administración, en términos de reconocimiento de la función del profesorado y los recursos otorgados.	3	,770
Gestión de la documentación	La percepción que el profesorado tiene acerca de la agilidad en la gestión de la documentación con la Administración y la empresa.	2	,819
Adaptación de horario y calendario a las necesidades de la empresa	La percepción acerca de la adecuación de la estancia a las necesidades de la empresa.	2	,828
Tutor/a de empresa	Recoge la formación pedagógica del tutor/a de empresa y su accesibilidad.	2	,550
Nivel competencial del alumnado	Incluye la percepción acerca de las competencias del alumnado, tanto de Grado Medio como de Grado Superior.	2	,595
Facilitadores del contacto centro/empresas	Los elementos que facilitan el contacto entre el centro educativo y la empresa, y su estabilidad.	2	,476
<b>RESUMEN</b>		21	,902

Nota: N = 883.

## PROCEDIMIENTO

Para la distribución del cuestionario (octubre-diciembre de 2016), en primer lugar las Administraciones educativas de las cinco Comunidades Autónomas enviaron un correo electrónico a los equipos directivos de los centros identificados como muestra invitada para el estudio. Se pidió al director/a que respondiera un breve cuestionario y que distribuyera a continuación otro cuestionario a tres miembros del profesorado de su centro, dos tutores y un coordinador. En el correo se incluyeron los enlaces directos a los cuestionarios, alojados en la plataforma SurveyMonkey.

Para analizar los datos de los diferentes bloques del doble cuestionario se utilizaron estrategias de análisis descriptivos e inferenciales. Para detectar eventuales diferencias en la percepción del profesorado acerca de los elementos influyentes en la FPD según el perfil del centro (titularidad e implementación de FPD), se han utilizado las puntuaciones factoriales (para tener en cuenta el peso de cada ítem en el componente principal), empleando la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, basada en rangos, una vez comprobado que no se puede asumir la normalidad de la muestra mediante el test de Kolmogorov-Smirnov.

## RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados, organizados en tres bloques: 1) el perfil general de los centros educativos participantes y del profesorado que contestó a los cuestionarios; 2) la descripción detallada de los factores influyentes en la implementación y desarrollo de la FPD, según la perspectiva del profesorado de FP; 3) el análisis de las diferencias en la percepción de facilitadores y obstáculos, según las características de los centros educativos.

### Perfil de centros educativos y de profesorado participante

La mayoría de los centros educativos que participaron en el estudio son de titularidad pública (el 81,4%); en media, llevan impartiendo grados de formación profesional 29 años (desviación de 17,23).

En la Tabla 3 se presenta la distribución de los centros por Comunidades Autónomas (CCAA), indicando el estado de implementación de la FPD. Puede observarse que la comunidad autónoma más representada en la muestra es Andalucía, con un 43,1% de los centros educativos, reflejando la distribución de la población. La Comunidad de Madrid está infrarepresentada, debido

a la inferior tasa de respuesta de los centros, respecto a otras CCAA. Más de la mitad de los centros encuestados (el 57,3%) no está ofreciendo grados de FPD, mientras que un 35,9% ya está implementando esta modalidad de FP. Finalmente, se observan diferencias en la distribución de los centros, dentro de cada CCAA, según el estado de implementación de la FPD: siendo Cataluña la submuestra con más presencia de centros donde ya se está realizando, y Castilla y León donde menos.

Tabla 3  
*Distribución de los centros educativos según CCAA y estado de implementación de la FPD*

	Implementación de la FPD			% total en la muestra
	No	Sí	Próximamente	
Andalucía	68,20%	25,10%	6,70%	43,1%
Asturias	44,20%	53,50%	2,30%	10,4%
Castilla y León	70,60%	16,50%	12,90%	20,5%
Cataluña	24,60%	69,60%	5,80%	16,6%
Madrid	51,30%	48,70%	0,00%	9,4%
Total	57,30%	35,90%	6,70%	100,0% (415 centros)

Respecto al profesorado participante, la muestra queda bastante equilibrada en cuanto a sexo (45,2% mujeres); se observa una experiencia media en docencia de casi 12 años (desviación de 9,2). Los ciclos se distribuyen por todas las familias profesionales, excepto las familias de Artes y artesanía, Industrias extractivas y Vidrio y Cerámica, que no están representadas en el estudio.

En cuanto al grado de conocimiento del profesorado encuestado acerca de la FPD, destaca que el 19,4% del profesorado encuestado no ha recibido ninguna información en el último año, aunque le hubiera gustado; el 11,4% tampoco ha recibido información, pero lo justifica por el hecho de conocer ya esta modalidad; el 66,1% sí ha sido informado sobre la FPD.

En la Tabla 4 se puede observar que más de dos terceras partes del profesorado de la muestra no se han formado en FPD. El porcentaje de profesorado que sí ha recibido formación específica es mayor en los centros donde ya se está implementando, aunque siguen siendo poco más de la mitad los que se han formado. El análisis de las acciones formativas mencionadas revela que la formación más frecuente es de carácter general

e introductorio, con una duración media de 10 horas y que frecuentemente representa una jornada.

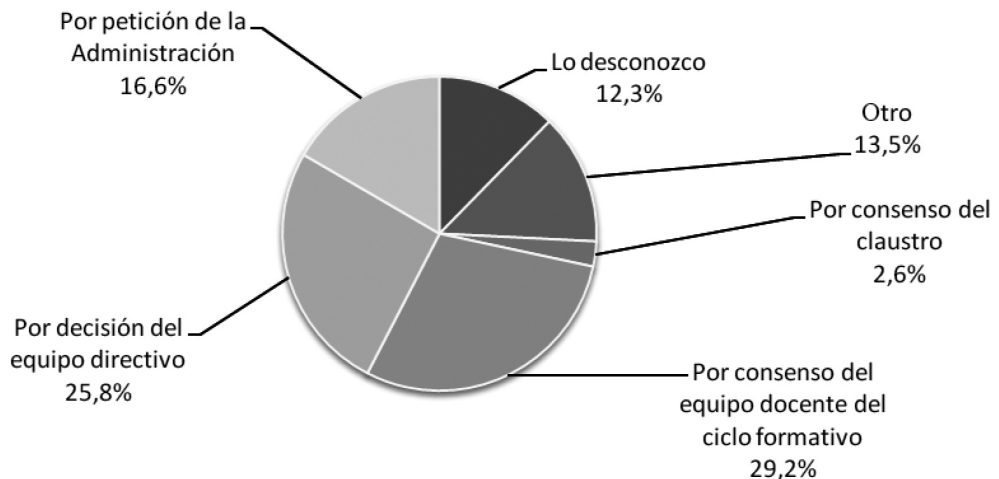
Tabla 4

*Distribución del profesorado según si ha recibido formación sobre la FPD y el estado de implementación en su centro*

	Formación específica en FPD	
	No	Sí
No se implementa la FPD	87,5%	12,5%
Sí se implementa la FPD	41,0%	59,0%
Todavía no, se implantará próximamente	65,2%	34,8%
Total	68,6%	31,4%

Nota:  $N = 883$ .

En cuanto al proceso de implementación de la FPD, la Figura 1 recoge los agentes de la toma de decisión, según el profesorado (la pregunta admitía solo una opción de respuesta, recogiendo los agentes principales que determinaron la implementación): consenso del equipo docente, o decisión del equipo directivo del centro. El profesorado participante menciona otras vías de decisión, entre las que destacan el consenso entre varios actores (equipo directivo, docente, Administración, empresas), en el 6% de los casos, y la petición por parte de empresas, sectores y asociaciones empresariales en el 4,4% de los casos.

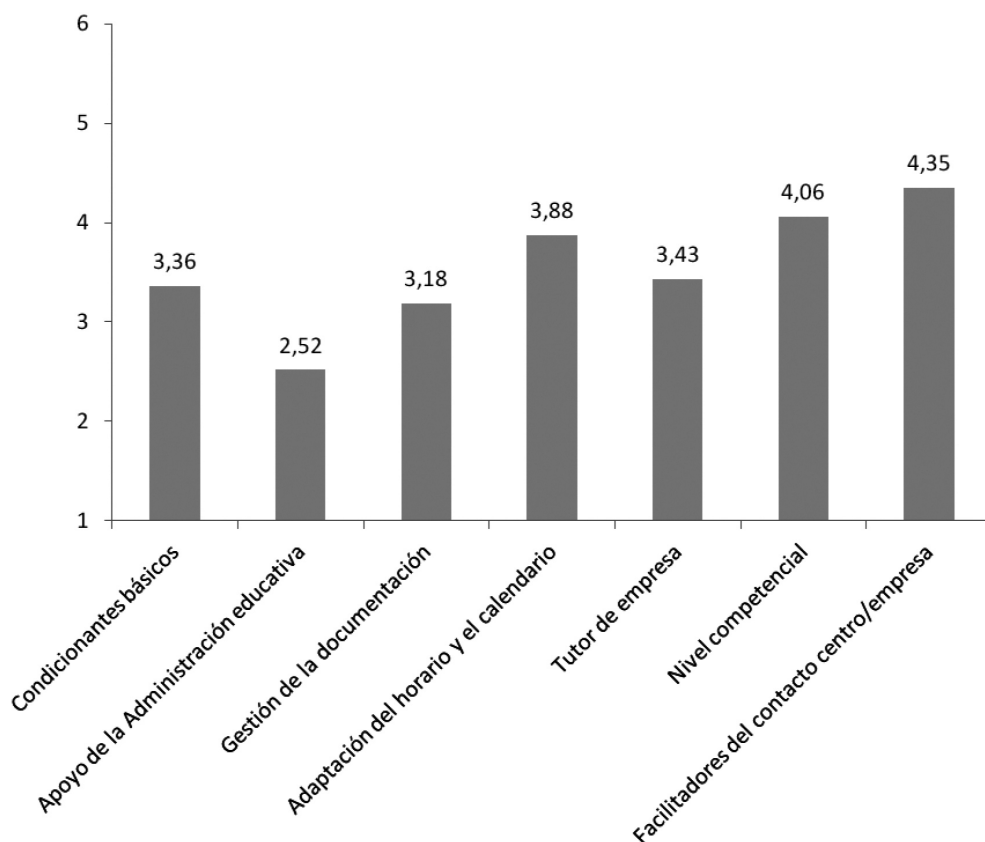


Nota:  $N = 883$ .

*Figura 1. Decisión de implementar la FPD, según el profesorado*

## Facilitadores y obstáculos para la implementación de la FPD

En la Figura 2 se presentan las valoraciones del profesorado acerca de los elementos que influyen en el desarrollo de la FPD (en una escala del 1 al 6 según su presencia en el centro), agrupados en los factores obtenidos por el ACP (ver la composición de los factores en el apartado de método). Se puede observar que el factor valorado de forma inferior es el apoyo de la Administración educativa; también resulta remarcable que los condicionantes básicos para la implementación de la FP tienen una puntuación media que no llega a la mitad de la escala (correspondiente al grado mínimo de acuerdo). En cambio, los elementos facilitadores del contacto entre el centro y la empresa obtienen la puntuación media más elevada.



Nota:  $N = 883$ .

*Figura 2.* Valoración del profesorado acerca de los factores influyentes en el desarrollo de la FPD en su centro



Para profundizar en estos factores influyentes y analizar en qué medida representan unos facilitadores en la implementación de la FPD, se presentan en la Tabla 5 las respuestas del profesorado para cada uno de los ítems presentados, entre las que se distingue para cada elemento si este ayuda, dificulta o no influye, en el caso de que el profesorado esté de acuerdo o no en cada una de las afirmaciones.

Tabla 5

*Percepción del profesorado acerca de los elementos facilitadores y barreras que se dan en su centro*

		Ayuda	Dificulta	No influye	Total
Los recursos otorgados por la Administración son suficientes	No	11,6%	57,5%	11,8%	80,9%
	Sí	10,8%	4,3%	4,1%	19,2%
El profesorado está implicado en los proyectos de FP dual	No	7,2%	35,4%	9,7%	52,3%
	Sí	39,8%	4,1%	3,7%	47,6%
La tarea de la persona responsable de coordinar la FP dual está reconocida por parte de la Administración educativa.	No	10,9%	49,3%	10,9%	71,1%
	Sí	20,6%	3,2%	5,2%	29,0%
La tarea del profesor/a tutor/a de FP dual está reconocida por parte de la Administración educativa.	No	10,4%	55,9%	10,5%	76,8%
	Sí	16,3%	2,9%	3,9%	23,1%
El alumnado está motivado para participar en formación dual.	No	8,4%	24,3%	9,2%	41,9%
	Sí	53,0%	1,7%	3,4%	58,1%
El alumnado está satisfecho con la formación dual.	No	11,4%	24,9%	13,6%	49,9%
	Sí	46,4%	1,5%	2,2%	50,1%
El centro tiene una buena red de contactos con las empresas.	No	5,9%	14,6%	2,7%	23,2%
	Sí	70,9%	2,4%	3,5%	76,8%
El alumnado de CFGM tiene un buen nivel competencial.	No	7,8%	2,9%	8,9%	45,7%
	Sí	43,1%	4,9%	6,2%	54,2%
El alumnado de CFGS tiene un buen nivel competencial.	No	4,6%	8,9%	7,1%	20,6%
	Sí	67,2%	3,9%	8,3%	79,4%
El tutor/a de empresa tiene formación pedagógica.	No	11,1%	43,6%	15,2%	69,9%
	Sí	25,1%	2,4%	2,6%	30,1%
El tutor/a de empresa está accesible.	No	7,7%	24,5%	3,6%	35,8%
	Sí	56,9%	3,6%	3,7%	64,2%

		Ayuda	Dificulta	No influye	Total
Las empresas conocen la formación dual.	No	8,0%	62,2%	6,0%	76,2%
	Sí	17,6%	4,4%	1,8%	23,8%
El profesorado-tutor tiene continuidad.	No	6,7%	23,8%	4,0%	34,5%
	Sí	59,9%	2,0%	3,6%	65,5%
Se ofrece de forma simultánea FP no dual y FP dual.	No	4,9%	30,6%	17,1%	52,6%
	Sí	25,9%	8,8%	12,7%	47,4%
El profesorado-tutor dispone de tiempo para realizar el seguimiento de los estudiantes.	No	8,2%	51,4%	2,4%	62,0%
	Sí	31,4%	4,4%	2,3%	38,1%
El horario de la estancia en la empresa se adecua a las necesidades de la empresa.	No	6,9%	20,5%	8,3%	35,7%
	Sí	49,8%	7,0%	7,5%	64,3%
El calendario de la estancia en la empresa se adecua a las necesidades de la empresa.	No	7,8%	25,9%	11,1%	44,8%
	Sí	41,4%	7,2%	6,5%	55,1%
El currículo del ciclo formativo se adapta suficientemente a la formación dual.	No	8,0%	35,2%	7,4%	50,6%
	Sí	41,6%	4,8%	3,1%	49,5%
Se consensua con la empresa qué parte de los contenidos del programa formativo de FP dual se realiza en la empresa.	No	9,2%	23,3%	9,4%	41,9%
	Sí	52,7%	2,8%	2,6%	58,1%
La gestión de la documentación con la empresa es fácil.	No	6,9%	39,8%	8,2%	54,9%
	Sí	34,7%	5,0%	5,5%	45,2%
La gestión de la documentación con la Administración es fácil.	No	5,7%	48,8%	7,9%	62,4%
	Sí	27,4%	6,2%	4,0%	37,6%
El tutor/a de empresa evalúa con rigor al alumnado de FP dual.	No	8,6%	21,4%	13,3%	43,3%
	Sí	47,9%	3,4%	5,4%	56,7%
Es fácil encontrar empresas que quieran participar en proyectos de FP dual	No	6,7%	62,1%	4,8%	73,6%
	Sí	20,5%	5,5%	0,5%	26,5%

Nota: N = 883.

Las afirmaciones con las que el profesorado está más acuerdo hacen referencia a la red de contactos que el centro mantiene con las empresas; el nivel competencial del alumnado de grado superior; la continuidad de los tutores/as de centro; la accesibilidad de tutores y tutoras de empresa, y la adecuación del horario de la estancia a las necesidades de la empresa.

En cambio, las afirmaciones con las que menos está de acuerdo el profesorado participante en el estudio son: «Los recursos que la Administración otorga al centro educativo para realizar FP dual son suficientes»; «La tarea del profesor/a tutor/a de FP dual está reconocida por parte de la Administración educativa»; «Las empresas conocen la formación dual», y «Es fácil encontrar empresas que quieran participar en proyectos de FP dual». A su vez, estos elementos constituyen las principales dificultades según el profesorado encuestado, junto con el tiempo disponible del tutor/a para realizar el seguimiento del alumnado y la gestión de la documentación con la Administración educativa.

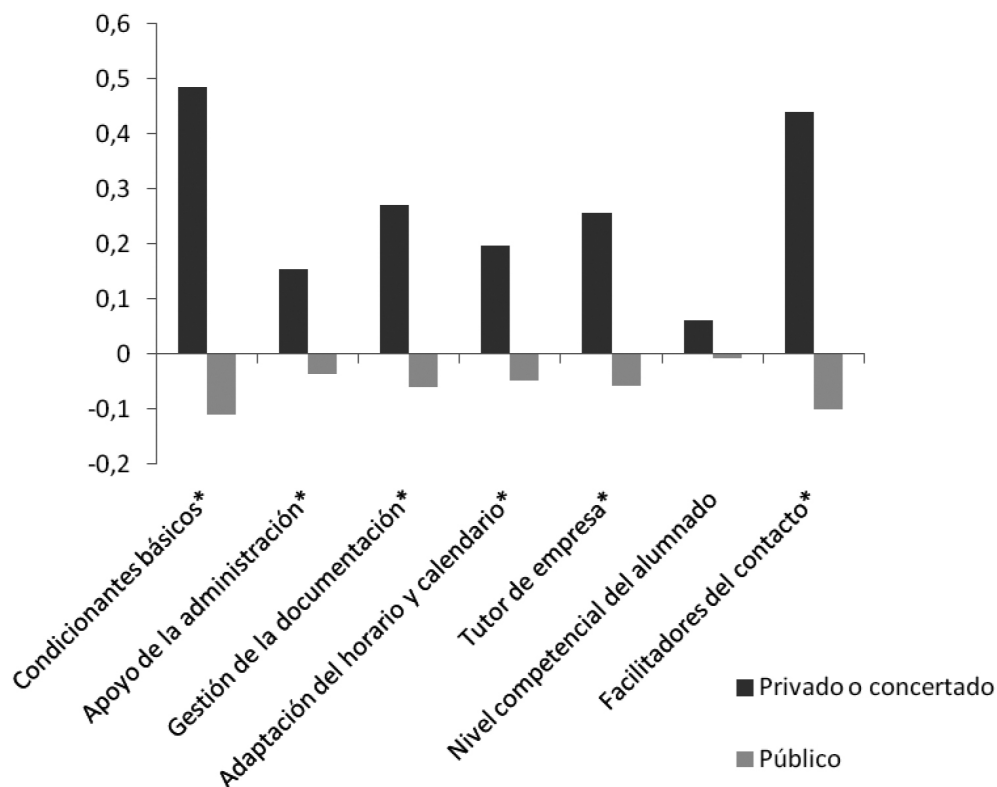
Asimismo, es interesante considerar que el ofrecer o no de forma simultánea formación dual y no dual no influye, según el 29,8% del profesorado. En los centros donde sí se combinan ambos modelos de FP, la mayoría del profesorado opina que esto ayuda el desarrollo de la FPD; y en los centros donde no se hace, opinan que lo dificulta.

También es destacable que según el 67,3% del profesorado el nivel competencial del alumnado de grado superior es bueno y esto ayuda al desarrollo de la FPD; mientras que el 29% opina que en el caso del alumnado de grado medio, el nivel no es bueno y que esto dificulta la implementación.

### **Factores condicionantes y diferencias según el perfil del centro educativo**

Para profundizar en la percepción que tiene el profesorado acerca de los elementos que influyen en la FPD, se han analizado las puntuaciones factoriales individuales, buscando eventuales diferencias en función del perfil del centro (titularidad e implementación de FPD). Para interpretar estos valores, hay que considerar que ya no reflejan la escala utilizada en el cuestionario (el grado de acuerdo, del 1 al 6); sino que se presentan valores tipificados, que representan la distancia de la puntuación de un sujeto en un factor, respecto a la media del grupo (valor 0 en cada factor).

En la Figura 3 puede observarse que los valores medios de los factores influyentes en el desarrollo de la FP presentan diferencias según la titularidad del centro, siendo superiores todas las medias en el caso de los centros privados o concertados, respecto a los públicos.



Nota: \* diferencia significativa a  $p < 0,05$ .  $N = 883$ .

Figura 3. Descripción de los factores que influyen en el desarrollo de la FPD, según la titularidad del centro

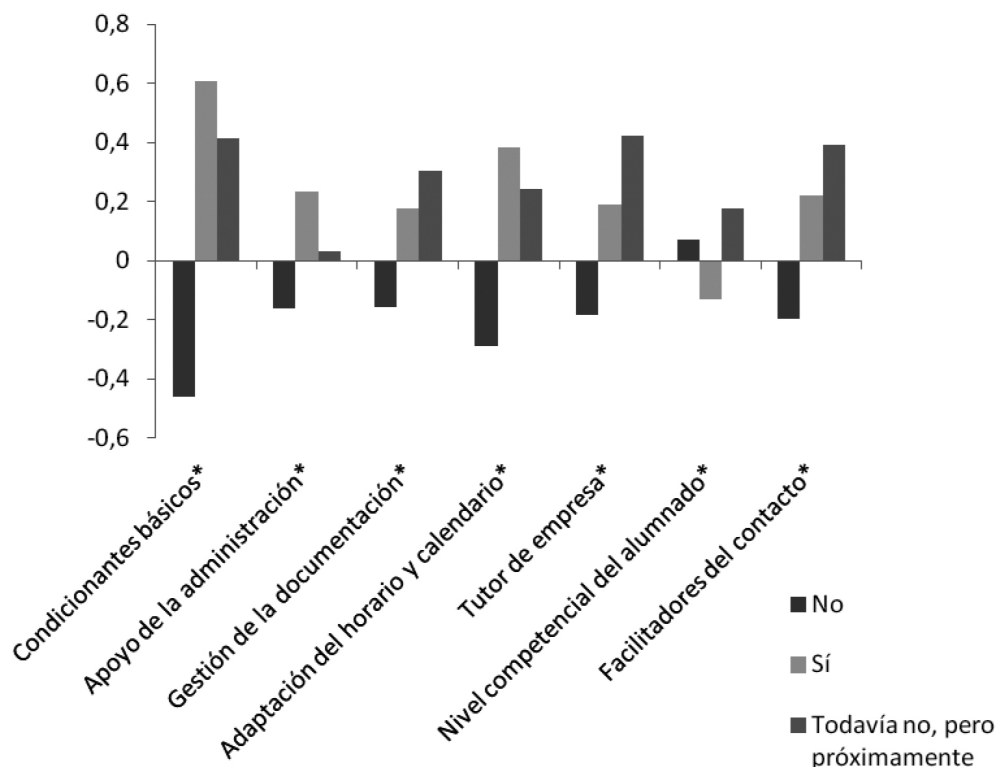
La prueba de Kruskal-Wallis y el análisis de rangos promedio (Tabla 6) revela que estas diferencias son significativas en todos los factores, excepto en el «nivel competencial del alumnado». Es decir, el profesorado en los centros privados o concertados percibe que estos factores influyentes en la FPD son más presentes, respecto al profesorado de los centros públicos.

Tabla 6  
Rangos promedio y prueba de Kruskal-Wallis en los factores que influyen en la FPD, según la titularidad del centro

	Rangos promedio		Chi cuadrado	Significación
	Privado o concertado	Público		
Condicionantes básicos para la implementación	567,11	409,97	51,446	<,001
Apoyo de la administración educativa	486,70	428,58	7,039	,008
Gestión de la documentación	508,98	423,42	15,252	<,001
Adaptación del horario y calendario a las necesidades de la empresa	487,04	428,50	7,141	,008
Tutor de empresa	504,44	424,47	13,322	<,001
Nivel competencial del alumnado	452,78	436,43	,557	,455
Facilitadores del contacto centro/empresa	551,80	413,51	39,842	<,001

Nota: N.º profesorado en centros públicos: 713. N.º profesorado en centros privados o concertados: 165. Grados de libertad: 1.

Como se presenta en la Figura 4, también se encuentran diferencias en los factores influyentes, según si en el centro se está implementando o no la formación dual. En todos los factores, la media es superior en los centros donde ya se está implementando respecto a donde no se ha implementado.



Nota: \* diferencia significativa a  $p < ,05$ .  $N = 883$ .

Figura 4. Descripción de los factores que influyen en el desarrollo de la FPD, según si se está implementando la FPD en el centro

La prueba H (Tabla 7) nos informa de que todos los factores presentan diferencias significativas en función del estado de implementación de la FPD en los centros: los elementos que influyen en el desarrollo de la FP varían significativamente, en la percepción del profesorado implicado, según si en el centro se está actualmente desarrollando la FPD o no.

Tabla 7

*Rangos promedio y prueba de Kruskal-Wallis en los factores que influyen en la FPD, según el estado de implementación de la FPD*

	Rangos promedio		Chi cuadrado	Significación
	No	Sí		
Condicionantes básicos para la implementación	302,86	559,48	233,744	<,001
Apoyo de la administración educativa	365,43	464,85	35,085	<,001
Gestión de la documentación	372,82	453,67	23,201	<,001
Adaptación del horario y calendario a las necesidades de la empresa	342,98	498,80	86,187	<,001
Tutor de empresa	366,74	462,87	32,807	<,001
Nivel competencial del alumnado	421,30	380,35	5,951	,015
Facilitadores del contacto centro/empresa	366,61	463,06	33,019	<,001

*Nota:* N.º profesorado de centros donde no se ha implementado la FPD: 487. N.º profesorado de centros donde se ha implementado: 322. N.º profesorado de centros donde se implementará próximamente: 69. Grados de libertad: 2.

Estos resultados, cuya significación estadística entre los tres grupos está indicada por las pruebas post-hoc, indican que en los centros donde se está implementando actualmente la FPD, respecto a los centros donde no se está implementando y no se prevé hacerlo, el profesorado percibe que:

- Las condiciones básicas para la FPD son más favorables, sobre todo a nivel de motivación del alumnado hacia este tipo de formación, implicación del profesorado en los proyectos y satisfacción del alumnado con la FPD.
- El apoyo de la Administración educativa es más intenso, sobre todo a nivel de reconocimiento de las figuras del tutor/a y responsable de coordinación.
- La gestión de la documentación con la Administración y la empresa es más fácil.
- La adaptación de horario y calendario de la estancia se adecua mejor a las necesidades de la empresa.
- La figura del tutor/a de empresa está mejor valorada.
- Las condiciones que permiten un contacto más fácil entre centro y empresa son mejores.
- Sin embargo, el nivel competencial del alumnado es valorado inferiormente en aquellos centros donde ya se está implementando la FPD.

Otra variable considerada para analizar los factores influyentes en la implementación de la FPD, según el estado de la implementación en los centros, es el hecho de ofrecer de forma simultánea FPD y no dual. Se han analizado las diferencias de rangos promedio en los factores con la prueba H, seleccionando solo los casos del profesorado de centros donde se desarrolla formación dual (N = 322); la única diferencia significativa se encuentra en el factor «tutor/a de empresa»,  $\chi^2(1) = 11,951$ ,  $p = ,001$ , con rangos de 121,09 en los centros donde no se imparten a la vez ambas formaciones, y de 169,46 en los centros donde sí se hace. Este resultado indica que el hecho de combinar formación dual y no dual de manera simultánea no afecta en general a los factores para la implementación; en cambio, el tutor/a de empresa está mejor valorado cuando se combinan ambas formaciones.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este estudio tiene un carácter exploratorio y constituye un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en el conocimiento acerca de los factores condicionantes en la implementación de la FPD en España. Arroja luces sobre el estado de la implementación de esta modalidad de FP, desde la visión de los tutores y coordinadores en los centros educativos, como agentes clave.

Los resultados ponen de manifiesto algunos elementos positivos, como el hecho de tomar la decisión de realizar FPD de manera colaborativa ya sea por iniciativa del claustro, del equipo docente del ciclo, o por el consenso entre centro educativo y empresa. Se ha visto en anteriores investigaciones que el consenso en la toma de decisiones puede generar una actitud positiva y una buena motivación del profesorado para realizar la FPD; como indica Euler (2013) el consenso sobre las responsabilidades mutuas de los profesionales del centro educativo es un elemento clave para la implementación de la FPD.

Sin embargo, otros resultados evidencian dificultades por parte de los centros a la hora de adaptarse a la implementación de la FPD. En primer lugar, hay una llamativa carencia formativa acerca de la FPD, ya que solo tres de cada diez profesores/as reportan haber recibido formación sobre esta modalidad de FP. Este resultado es preocupante ya que la introducción de la FP dual supone un cambio de funcionamiento y de organización del centro muy importante. Por otro lado, el profesorado participante afirma que uno de los principales obstáculos en la implementación de la FPD es también la falta de información y escaso conocimiento de este modelo formativo por parte de las empresas. En este sentido, es evidente la necesidad de informar



y generar consenso entre todos los agentes implicados en la implementación de la FPD si se pretende que este modelo se introduzca con éxito en los centros educativos (Euler, 2013).

Otra de las dificultades que percibe el profesorado de FP es la insuficiencia de los recursos otorgados por la administración pública para implementar el sistema dual. Si a ello se suma la falta de reconocimiento por parte de la administración educativa de la tarea que desarrollan los coordinadores y los tutores de FPD, y la falta de tiempo del profesorado-tutor para realizar el seguimiento del alumnado, se constata que las condiciones que tienen los centros para gestionar la FPD son claramente mejorables.

Introducir una nueva modalidad formativa en un centro educativo requiere más dedicación e implica más trabajo para el profesorado. Si esa nueva modalidad formativa es la FPD, el volumen de trabajo aumenta, ya que se requiere un contacto directo con la empresa tanto para conseguir plazas de dual como para coordinar la formación del alumnado y llevar a cabo un correcto seguimiento de los aprendizajes. En este contexto, la insuficiencia de los recursos asignados por la administración pública, la limitación del tiempo disponible para hacer el seguimiento del alumnado, y la falta de reconocimiento de la labor que realizan tutores y coordinadores de FPD actúan como barreras importantes para el correcto funcionamiento de esta modalidad, y muestran que el esfuerzo recae excesivamente en la voluntariedad y dedicación del profesorado responsable.

Si en las tareas administrativas que conlleva la FPD se implicasen, además de los centros educativos, otros agentes como la administración educativa y las agrupaciones empresariales, se podría liberar a los profesores de esta carga de trabajo adicional —y no reconocida— y podrían centrarse en tareas docentes y de seguimiento, aumentando así la eficacia de la propia FPD. Además implicaría una mayor corresponsabilidad de todos los agentes en la implementación de la FPD, factor que se considera esencial para su éxito (Echeverría, 2016; Rego, Barreira & Rial, 2015).

Se ha visto que en la FPD el tutor de empresa desempeña un rol clave, ya que es el responsable de impartir los módulos formativos en la empresa y de realizar el seguimiento del aprendiz. No obstante, la mayoría del profesorado indica que los tutores de empresa no tienen una formación pedagógica adecuada, lo que puede dificultar su función docente con el aprendiz. Como indican diversos estudios (Aleman, 2015; Rego, Barreira & Rial, 2015; Seyfrid, 2009), el tutor de empresa necesita competencias pedagógicas, además de las competencias técnico profesionales, para

desempeñar su rol de formador con éxito; la formación inicial y continua es la herramienta que ayuda a un buen profesional a ser un buen formador, por lo que su ausencia es una barrera para que el sistema dual se desarrolle. En este sentido sería necesario poder desarrollar un plan de formación para los tutores de empresa que les permitiera reforzar sus competencias pedagógicas.

Se observa que los centros públicos perciben más dificultades asociadas a la FPD que los centros privados y concertados. En los centros de titularidad pública el profesorado incide más en las dificultades y obstáculos que supone la implementación de la FPD, y reporta una percepción más negativa en relación a los beneficios y oportunidades que se obtienen de su implementación. Es paradójico que en los centros de titularidad privada, con o sin concierto económico, el profesorado percibe un mayor apoyo de la Administración educativa, posiblemente porque se espera menos de ella y porque cuentan con sus propias redes de apoyo.

Uno de los resultados clave del estudio es que la combinación de la oferta de FPD y no dual constituye un elemento facilitador para el centro, que enriquece además al alumnado que no participa en la modalidad dual con los conocimientos y experiencias que aportan los que sí participan en proyectos de este tipo. Aunque buena parte del profesorado coincide en las dificultades que puede suponer tener en un mismo grupo alumnado de FPD y alumnado de FP tradicional y el reto de adaptar los contenidos a cada perfil (Scandurra, 2015), las aportaciones del profesorado que cuenta con experiencia en esta combinación de oferta la valora positivamente. Para ello, es necesario dotar con más recursos a los centros, ya que la combinación de ambos modelos supone una complejidad organizativa y formativa que requiere recursos para ser abordada con eficacia.

Los resultados permiten afirmar que la FPD evidencia el nivel competencial del alumnado, en relación a las demandas de las empresas. En este sentido, se observan diferencias en la valoración del profesorado sobre las competencias de sus estudiantes. El profesorado de centros que realizan FPD, una vez implementado el modelo, indica que el nivel competencial inicial de los estudiantes de CFGM es una barrera para realizar la FPD. Sin embargo, el profesorado de centros que no han implementado la FPD no considera que el nivel competencial del alumnado sea una barrera. Esto puede deberse a que el profesorado de modalidad dual cuenta con la valoración que lleva a cabo el mercado de trabajo de sus estudiantes, a través de la opinión de las empresas en las que realizan la estancia dual que, en los CFGM, no es muy positiva y evidencia la carencia de determinadas competencias. El profesorado que no realiza FPD no dispone

de este contraste con el mercado laboral, por lo que su opinión sobre las competencias de los estudiantes de CFGM es más positiva. Cabe señalar que esta diferencia de opinión no se da respecto al nivel competencial del alumnado de CFGS. Este resultado, también observado en otros estudios (Pineda, Fernández & Espona, 2018), alerta sobre una posible disfunción de los CFGM en desarrollar el nivel competencial que requiere el mercado de trabajo para los profesionales de ese nivel. El estudio mencionado, realizado en el sector de la automoción, muestra que la carencia competencial de los estudiantes de CFGM se da especialmente en las competencias transversales, como comunicación, responsabilidad, implicación, iniciativa, carencia que dificulta la permanencia de estos aprendices en las empresas. Sería necesario identificar en qué familias profesionales esta carencia competencial en los CFGM se refiere a competencias técnicas y específicas o bien a competencias transversales; en este sentido se abre un campo de investigación muy necesario para aumentar la eficacia de la Formación Profesional.

Siguiendo con las diferencias encontradas entre la percepción del profesorado que imparte docencia en centros formativos donde ya se está implementando la FPD, y el profesorado de centros que solo imparten formación no dual, los resultados sugieren que los primeros tienen una percepción más positiva de los factores condicionantes en relación al desarrollo de los proyectos de FPD. El diseño de esta investigación no nos permite saber si los factores están mejor valorados porque el profesorado tiene ya una experiencia en FPD y ha visibilizado sus beneficios y relativizado sus dificultades; o bien, al contrario, si se implementa la FPD en esos centros justamente porque están más preparados para afrontar este reto. En este sentido, sería conveniente para futuras investigaciones plantear un diseño longitudinal prospectivo, para poder establecer la relación entre estas variables en términos de antecedentes y resultados. Además, se observa que en los centros donde la FPD se implementará próximamente, el profesorado expresa valoraciones parecidas, sugiriendo que la implementación se fundamenta en unos condicionantes favorables: motivación del alumnado, implicación del profesorado, apoyo por parte de la Administración, una adaptación del calendario compatible con las empresas colaboradoras, facilidades en el contacto con las empresas, etc.

El estudio realizado sienta las bases para seguir investigando en profundidad sobre los factores que se han puesto de manifiesto como condicionantes clave en la implementación de la FPD. La investigación se ha centrado en la percepción del profesorado como agente clave para gestionar el cambio de modelo que implica la implementación de la FPD; sin embargo, en futuras investigaciones sería necesario contrastar la visión del profesorado con la de otros agentes (equipos directivos, alumnado,

empresas). Asimismo, sería oportuno analizar maneras de mejorar estos condicionantes, así como indagar su repercusión en los resultados de la FPD, en concreto en el aprendizaje del alumnado.

## **NOTAS**

- 1 La Alianza para la FP dual es una red estatal de empresas, centros educativos e instituciones, impulsada por la Fundación Bertelsmann, la CEOE, la Cámara de Comercio de España y la Fundación Princesa de Girona.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, J.A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 495-511.
- Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Eichhorst, W. (2015). Does vocational training help young people find a (good) job? Systems combining structured learning on the job with classroom training can ease youth unemployment. *IZA World of Labor*, 112. doi: 10.15185/izawol.112
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh (Germany): Bertelsmann Stiftung.
- Comisión Europea (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A guidebook for Policy Planners and Practitioners*. Recuperado de <https://goo.gl/25TNiS>
- Gómez Fernández, D. (1981). El «ESP-E», un nuevo cuestionario de personalidad a disposición de la población infantil española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36, 450-472.
- Guilford, J. (1954). *Psychometric Methods*. McGraw-Hill, New York.
- IESE (2014). *La formación profesional dual como reto nacional*. Navarra: IESE Business School-Universidad de Navarra.
- Kotthoff, H.G. (2011): Between excellence and equity: the case of the german education system. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 27-60.
- Lassnigg, L. (2015). The political branding of apprenticeship into the 'Dual System' – Reflections about exporting the myth of employment transition. In A. Heikkinen & L. Lassnig (Eds.), *Myths and Brands in Vocational Education* (pp. 78-98). Cambridge Scholars Publishing.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Pfeiffer, J.W., Heslin, R., & Jones, J.E. (1976). *Instrumentation in Human Relations Training*. La Jolla (California): University Associates.
- Pineda, P., Fernández de Álava, M., & Espona, B. (2018) Dual vocational education and training as a company strategy in the automotive sector: the case of Spain. *Revista de Educación*. In press.
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.
- Rego Agraso, L., Barreira Cerqueiras, E.M., y Rial Sánchez, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166.
- Rom, J., Solanilla, A., Miotto, G., & Polo, M. (2016). *Las empresas y la FP Dual en España. Informe de situación 2016*. Alianza para la FP Dual e IFP-Innovación en Formación Profesional.
- Scandurra, R. (2015). *Un model de formació professional dual per a Catalunya? Aportacions dels agents implicats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Seyfried, E. (2009), *Report of the peer activity on the role of social partners in quality procedures in VET*. Berlin, 7-9 October 2008. ENQUA-VET.

Subdirección General de Orientación y Formación Profesional [SGOFP] (2014). *Seguimiento de proyectos de Formación Profesional Dual: curso 2013-2014*. Madrid: Autor.

Valiente, Ò. (2016). L'adaptació del model dual al cas català. Intervenció d'Òscar Valiente Coordinador de la recerca «Un model de formació professional dual per a Catalunya?». En R. Scandurra, *Un model de formació professional dual per a Catalunya? Aportacions dels agents implicats* (pp. 11-14). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Pilar Pineda-Herrero. Doctora en Ciencias de la Educación y profesora titular de Economía de la Educación y Pedagogía Laboral en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de trabajo son la educación y el trabajo, la formación continua y su eficacia, la inserción laboral de los jóvenes y la formación profesional dual. Dirige el grupo de investigación EFI-Eficacia de la Formación, <http://grupsderecerca.uab.cat/efi/es->. Forma parte del grupo de investigación GIPE —Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas, <http://gipe-igep.org/>—. Ha dirigido numerosos estudios sobre evaluación y eficacia de la formación continua para diversos colectivos y sectores (administración pública, profesorado, personal sanitario, industria, empresas de servicios, etc.) y en los últimos años muchas sus investigaciones se centran en la FP dual.

Anna Ciraso-Calí. Diplomada en Ciencias de la Educación por la Università degli Studi di Padova, licenciada en Pedagogía por la UAB, actualmente cursando el Máster Interuniversitario en Metodologías de las Ciencias del Comportamiento (UAM, UCM, UNED). Tiene experiencia profesional como educadora en educación no formal, en el apoyo escolar y a las familias, y como formadora/consultora en diseño y evaluación de la formación. Sus ámbitos de investigación son la formación continua, la transferencia de los aprendizajes, la formación profesional dual, y el empoderamiento juvenil. Miembro del Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas (GIPE) y del Grupo EFI (Eficacia de la Formación).

Laura Arnau-Sabatés. Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la UAB donde imparte clases relacionadas con las metodologías de investigación y de intervención en educación social. Desarrolla y co-coordina numerosas investigaciones nacionales e internacionales sobre los procesos de transición al empleo, competencias de empleabilidad e inserción laboral de jóvenes en riesgo de exclusión. Miembro del equipo de investigación IARS (Infancia y Adolescencia en Riesgo Social) y del Grupo EFI (Eficacia de la Formación).

Dirección de los autores: Universitat Autònoma de Barcelona  
Departament de Pedagogia Sistemàtica i  
Social.  
Facultat de Ciències de l'Educació  
08193 – Bellaterra  
E-mail: pilar.pineda@uab.es  
annaciraso@gmail.com  
laura.arnau@uab.es

Fecha recepción del artículo: 03. Febrero. 2018  
Fecha modificación del artículo: 06. Junio. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 08. Junio. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018



# 2

## **AVANCES Y LIMITACIONES EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A PARTIR DEL PROCESO DE CONVERGENCIA. VISIÓN DOCENTE Y DISCENTE EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

**(ASSESSMENT PROGRESS AND LIMITATIONS AFTER THE CONVERGENCE PROCESS: STUDENT AND TEACHER PERCEPTION ON THE PRE-SERVICE TEACHER TRAINING)**

Ainhoa Bilbao Martínez

*Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, BAM (centro adscrito a la Universidad de Deusto)*

Aurelio Villa Sánchez

*Profesor Emérito en la Universidad de Deusto*

DOI: 10.5944/educXX1.19976

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Bilbao Martínez, A. y Villa Sánchez, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XXI*, 22(1), 45-69, doi: 10.5944/educXX1.19976

Bilbao Martínez, A. & Villa Sánchez, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XXI*. [Assessment progress and limitations after the convergence process: student and teacher perception on the pre-service teacher training]. *Educación XXI*, 22(1), 45-69, doi: 10.5944/educXX1.19976

## **RESUMEN**

Estudios recientes revelan avances puntuales en algunas disfuncionalidades clásicas de la evaluación del aprendizaje universitario. Su desarrollo se vincula a la construcción de un nuevo paradigma evaluativo, ligado al Espacio Europeo de Educación Superior y caracterizado en cinco retos de mejora: continuidad sensible de la evaluación, orientación estratégica al aprendizaje, tareas e instrumentos para el desarrollo y acreditación de competencias, explicitación e interiorización de criterios y condiciones evaluativas y participación discente. Este trabajo contrasta la visión de los mismos en una muestra de estudiantes y profesorado de los Grados de

Educación Infantil y Primaria. La indagación se ha realizado por medio de un cuestionario, basado en rúbricas que detallan distintos grados de aceptación y cumplimiento en cada uno de los retos. Los resultados revelan que los cinco se juzgan relevantes, sin que se produzcan discrepancias en la aceptación declarada por docentes y discentes. Las diferencias detectadas dentro del intervalo de confianza tienen un efecto de tamaño pequeño y hacen referencia al grado de cumplimiento percibido en tres retos en particular. Al tratar la Explicitación de la evaluación y su Continuidad sensible, el alumnado describe un cumplimiento significativamente inferior, asociado a una menor explotación de la funcionalidad pedagógica de la evaluación. Los estudiantes reconocen que la evaluación no solo se realiza al final, aunque tampoco creen que se desarrolle de manera sensible e integrada como afirma el profesorado. Asimismo, admiten disponer de información sobre las condiciones evaluativas, pero niegan la realización de tareas que contribuyan a su clarificación. Al valorar la participación discente en la evaluación, ambos sectores de la muestra reconocen una consecución insuficiente, aunque los promedios de respuesta del alumnado son significativamente menores. Estos resultados sugieren que a pesar de los avances advertidos en la forma, en el fondo la evaluación sigue representando una herramienta principalmente acreditativa.

## **PALABRAS CLAVE**

Evaluación; Enseñanza Superior; Evaluación formativa; Evaluación continua; Autoevaluación; Evaluación por pares; Coevaluación.

## **ABSTRACT**

Recent studies reveal punctual advances in some of the classical malfunctions of the university learning assessment. Its development is linked to the construction of a new assessment paradigm, based on the European Higher Education Area and featured by five main improvement challenges: Sensitive continuity of the evaluation, Strategic orientation to learning, Tasks and instruments for competency development and accreditation, Transparency and deep understanding of the assessment criteria and Student participation. This paper contrasts the perception of these challenges in a sample of students and teachers involved in educational degrees. The inquiry was carried out by means of a questionnaire, based on rubrics which detail five acceptance and fulfilment levels in relation to each challenge. The results disclose that the five of them are considered important and there is no divergence in the acceptance declared by both teachers and students. The differences found in the confidence interval have a small effect and refer to the degree of compliance particularly noticed in three of the challenges. Students describe a significantly inferior fulfilment when addressing the transparency in assessment criteria and the sensitive continuity, connected to the lower use of the formative function of the assessment. Students recognise

that the assessment does not only come at the end, but they do not think it is developed in a sensitive and integrated way, as teaching staff state. They also acknowledge having information about the assessment criteria, but they reject the carrying out of tasks focused on explaining the same. Both sectors of the sample recognise insufficient achievement in relation to the student participation, although the average from the students' answers is significantly inferior. These results suggest that despite the advances observed on its form, the assessment still represents a mainly certifying tool.

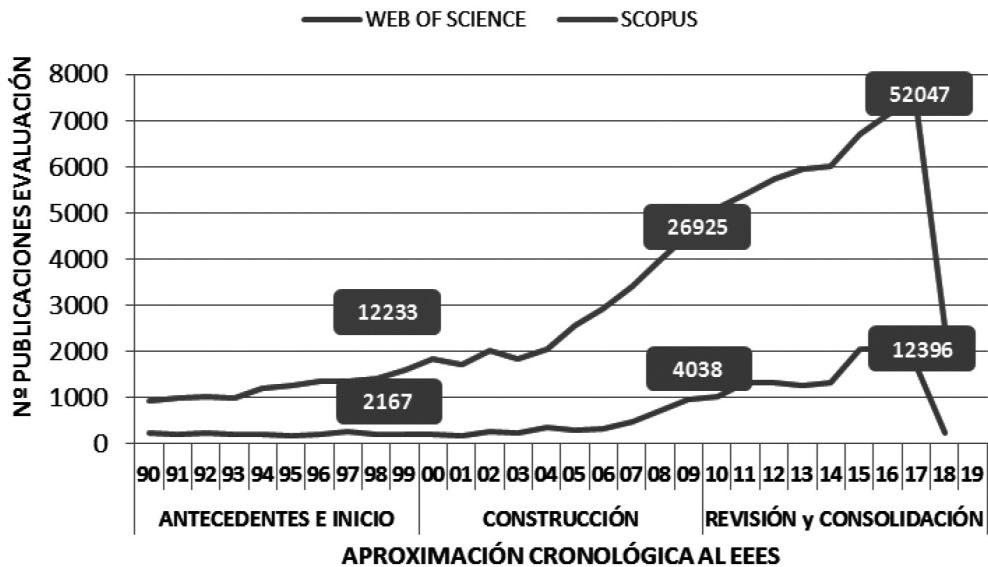
## KEY WORDS

Assessment; Graduate Study; Formative evaluation; Continuous assessment; Self-assessment; Peer-assessment; Co-assessment.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje universitario representa un foco clásico de atención dentro de la investigación educativa. Lejos de agotar su interés, la búsqueda de modelos didácticos acordes al paradigma formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha desembocado en una nueva fase de efervescencia. Esta se hace patente en las dos últimas décadas, donde se aprecia un aumento reseñable del número de publicaciones centradas en la temática evaluativa (ver *Figura 1*).

Además de un interés creciente, esta evolución sugiere un cierto avance en la forma de realizar la evaluación. Así se constata al comparar las prácticas evaluativas descritas en el contexto universitario español antes de iniciarse el proceso de convergencia (1990-1999), en su construcción (2000-2009) o en la fase actual de revisión y consolidación (2010-2019).



Nota. La búsqueda se centra en dos bases de datos e incluye aquellos trabajos que lleven en el título el término Evaluation o Assessment. En la Web of Science se ha limitado la indagación a la categoría Education, educational research; en Scopus al área de las Ciencias Sociales. Consulta realizada el 24/04/2018.

Figura 1. Publicaciones sobre evaluación del aprendizaje en los antecedentes (1990-1999), la construcción (2000-2009) y la revisión y consolidación del EEES

## El punto de partida: la evaluación del aprendizaje en la universidad española antes del EEES

Los diagnósticos efectuados en la fase previa del proceso de convergencia devuelven una imagen de la evaluación del aprendizaje negativa, repleta de síntomas de disfuncionalidad. Centrados en el punto de vista del alumnado (Fernández, 1989; Flórez, 1999), del profesorado (Rodríguez, 1998; Trillo y Porto, 1999) o en el contraste de ambos (Tejedor, 1999), sus conclusiones convergen en la descripción de una evaluación autocrática, final y acreditativa, poco explicitada y de escaso impacto formativo. Estas limitaciones se encuentran ampliamente referidas en la literatura específica, calificadas como patologías o esquizofrenias evaluativas (López, 2004). Fuera del ámbito nacional, también se produce gran concordancia al enumerar las principales limitaciones en las que se desarrolla la evaluación del aprendizaje universitario (Stiggins, 1999).

## La construcción del EEES y la promesa de un nuevo paradigma evaluativo

Avanzar en un nuevo paradigma formativo es incompatible con la persistencia de los modelos de evaluación tradicionales (Cano y Ion, 2012). Desde esa perspectiva, la apuesta por una formación universitaria centrada en el aprendizaje de competencias exige el desarrollo de nuevas prácticas evaluativas que la sustenten. Su revisión debe transitar sobre cinco grandes líneas de avance y mejora, derivadas de las demandas formativas del EEES:

- La exploración de nuevas técnicas e instrumentos que aporten evidencias sobre el desarrollo de competencias, sin limitarse al dominio de contenidos aislados.
- La explicitación de los aprendizajes a realizar y de las condiciones para su evaluación, de modo que se avance en prácticas evaluativas más transparentes, que contribuyan a la clarificación e interiorización de los indicadores de logro definidos.
- La ampliación de los agentes intervinientes en la evaluación, de modo que el alumnado ejerza activamente el protagonismo que le corresponde en la formación y disponga de recursos para auto-regular su aprendizaje.
- La explotación de la funcionalidad pedagógica de la evaluación, de modo que sirva de herramienta didáctica para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje, no solo para su acreditación.
- Unido a ello, el desarrollo de sistemas de evaluación continua, que proporcionen evidencias sobre el desarrollo de competencias en las distintas fases del proceso formativo, sin ejercer una presión excesiva que perjudique el aprendizaje.

Ampliamente representados en la literatura específica, los retos de mejora enumerados conectan con la superación de algunas de las disfuncionalidades más clásicas atribuidas a la evaluación. Aunque su formulación parta del proceso de convergencia, las orientaciones evaluativas resultantes guardan gran correspondencia con las definidas desde la perspectiva teórica de la evaluación *para* el aprendizaje (Palacios y López, 2013; Pereira, Flores, y Niklasson, 2016). Coincidiendo con su difusión, los estudios referidos a esta fase de construcción comienzan a mostrar ciertos cambios en la praxis evaluativa:

- Se reduce el predominio de la evaluación final, reconocido por buena parte del profesorado en los primeros años de la década (Nieto, 2000; Pérez, Reyes, Palma, y Rafel, 2000). Los programas docentes y la normativa que regula su ejercicio en la universidad comienzan

- a definir la evaluación como un proceso continuo, presente en las distintas fases del ciclo formativo (Ibarra y Rodríguez, 2010; Padilla, Rodríguez, Gil, López, y Clarés, 2010). Asimismo, aumentan los estudios que recogen el compromiso práctico del profesorado en la articulación de sistemas de evaluación continua (Arribas, Carabias, y Monreal, 2010; Olmos y Rodríguez, 2010).
- A medida que avanza la década, se detecta la proliferación de nuevas herramientas evaluativas, orientadas al desarrollo y acreditación de competencias (Buscà, Pintor, Martínez, y Peire, 2010; Ibarra y Rodríguez, 2010). Sin embargo, persiste el protagonismo del examen, típicamente centrado en tareas de evocación de contenidos, más que en su aplicación y transferencia (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás, y Zabalza, 2009).
  - Frente a falta de información acusada en la fase anterior (Fernández, 1989; Rodríguez, 1998), las programaciones docentes y la normativa evaluativa muestran un avance en la explicitación y transparencia de los criterios y condiciones que rigen la evaluación del aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2010; Padilla et al., 2010).
  - Aunque la heteroevaluación docente sigue representando la principal modalidad evaluativa, se acusa un cierto avance en el desarrollo de prácticas evaluativas de autoevaluación y coevaluación (Álvarez, 2008; Bretones, 2008; Brew, Riley, & Walta, 2009).

### **Revisión y consolidación: la frontera del 2020**

Inmersos en la recta final de la fase de revisión y consolidación, la evaluación del aprendizaje permanece entre los grandes retos pedagógicos a superar. El número de publicaciones sobre el tema se sigue incrementando. Continúan apareciendo estudios que ahondan en los cambios iniciados en la fase anterior, especialmente en lo que concierne a la continuidad, la instrumentación, los agentes y la explicitación de la evaluación. Sin embargo, a pesar del avance constatado respecto a las dos últimas décadas, las áreas de mejora atribuidas a la evaluación siguen poniendo de manifiesto la necesidad de reforzar su funcionalidad pedagógica (Canabal y Margalef, 2017; Gutiérrez, Pérez, y Pérez, 2013; Hortigüela, Pérez, y Abella, 2015a; Villa, Campo, Arranz, Villa, y García, 2013). La aproximación al EEES parece haber propiciado cierta evolución pero, en esencia, la evaluación sigue presentándose como un elemento prioritariamente final y acreditativo, asociado usualmente a exámenes y sensaciones negativas.

- Consolidando la tendencia iniciada en la década de la anterior, estudios recientes señalan la generalización de los sistemas de

- evaluación continua (Fraile, López, Castejón, y Romero, 2013; Hortigüela, Pérez, y López, 2015b). Sin embargo, existen indicios que llevan a pensar que el incremento en la frecuencia evaluativa se ha desarrollado al margen de su misión formativa (Hamodi y López, 2012; Hortigüela et al., 2015a; Villa et al., 2013). Esta circunstancia suscita en la literatura una inquietud creciente, ante los riesgos de incurrir en sistemas que hagan de la evaluación continua una sucesión de demandas acreditativas, poco sensibles con el proceso de construcción del aprendizaje discente (Monereo y Castelló, 2009; Sabirón y Arraiz, 2013).
- Estudios desarrollados en esta última década revelan que estudiantes y profesorado admiten la diversidad metodológica en la práctica evaluativa, aunque no su aplicación normalizada (Gutiérrez, Pérez, Pérez, y Palacios, 2011; Martínez, Castejón, y Santos, 2012; Martínez-Mínguez y Flores, 2014; Pereira et al., 2016). Al igual que en la fase de construcción, el examen conserva su peso y presencia prioritaria en los sistemas evaluativos empleados (Gil-Flores, 2012). Le siguen los informes o trabajos escritos, que comparten la tendencia de centrar la evaluación en procesos de elaboración teórica, más que en capacidades cognitivas de orden superior (Asún, Romero, y Chivite, 2017; Christoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers, 2014).
  - La investigación específica pone de manifiesto discrepancias entre docentes y discentes a la hora de juzgar el grado de explicitación de las condiciones evaluativas (Gutiérrez et al., 2013; Martínez et al., 2012; Martínez-Mínguez y Flores, 2014). En términos generales se reconoce una correcta labor de difusión; incluso para el alumnado, que ostenta una visión más crítica de la realidad evaluativa, la claridad de la información destaca entre las mayores fortalezas (Gil-Flores, 2012). Sin embargo, el trabajo específico sobre los criterios de evaluación comunicados sigue sin figurar entre las prácticas habituales (Rodríguez, Ibarra, Gallego, López, y Quesada, 2012).
  - A pesar del desarrollo y proliferación experimentados en la década anterior, estudiantes y profesorado consideran que las fórmulas de evaluación participativa siguen representando una alternativa puntual y minoritaria (Gallardo-Fuentes, López-Pastor, y Carter, 2017; Gutiérrez et al., 2011; Rodríguez et al., 2012). Este predominio de la heteroevaluación docente se considera inconsistente con los planteamientos del EEES (Bretones, 2008; Ibarra y Rodríguez, 2010; Sayós, 2010) y tampoco contribuye a la autorregulación del aprendizaje (Brown, 2015; Hortigüela et al., 2015b).

En suma, los avances descritos señalan cambios puntuales en la práctica evaluativa, aunque en el fondo siguen siendo reconocibles los

modelos de evaluación tradicional y sus clásicas limitaciones (Asún et al., 2017; Palacios y López, 2013). A pocos años de rebasar la fase de Revisión y consolidación, esta conclusión debería conducir a la detección de nuevas líneas de actuación para que el paradigma evaluativo en la universidad realmente consolide el paradigma de aprendizaje que subyace al EEES.

## MÉTODO

### Objetivo, diseño y participantes

El trabajo presentado tiene por objeto contrastar el punto de vista que manifiestan alumnado y profesorado con respecto a la aceptación y el grado de cumplimiento de los principales retos evaluativos ligados al paradigma formativo del EEES (Continuidad sensible de la evaluación, Orientación estratégica al aprendizaje, Tareas e instrumentos para la evaluación de competencias, Explicitación e interiorización de criterios y Participación discente).

Su estudio se ha efectuado por medio de un diseño no experimental de finalidad descriptiva. Desarrollado en el marco institucional de la Universidad de Deusto (UD) y el centro adscrito Begoñako Andra Mari (BAM) de Bilbao, representa un estudio de caso focalizado en los Grados de Educación Infantil y Primaria. La población de referencia la conforman los estudiantes (N = 1693) y profesores (N = 67) adscritos a ambos centros y titulaciones.

Los datos presentados proceden de una muestra productora compuesta por 704 estudiantes y 51 docentes. Su selección se ha llevado a cabo por medio de un muestreo no probabilístico accidental, logrando una representación total del 76,5% en la población docente y del 41,5% en la del alumnado.

### VARIABLES E INSTRUMENTO

Desde un enfoque metodológico cuantitativo, el análisis atiende a la visión que manifiestan estudiantes y profesorado sobre el grado de aceptación y el cumplimiento en los cinco retos evaluativos destacados.

- La aceptación de los retos se determina por medio de una escala ordinal, configurada en función del grado de importancia atribuida: 1 (*Irrelevante*), 2 (*Poco relevante*), 3 (*Relevancia moderada*), 4 (*Relevante*) y 5 (*Muy relevante*).



— Para cuestionar el grado de cumplimiento percibido, por cada reto se ofrece una rúbrica con descriptores específicos para cinco niveles de logro: 1 (*Inadecuado*), 2 (*Poco adecuado*), 3 (*Adecuado*), 4 (*Muy adecuado*) y 5 (*Excelente*). La Tabla 1 resume su definición operativa, que parte del cuestionario para el diagnóstico de la competencia evaluativa presentado por Bilbao (2015). Dicha herramienta responde a un modelo teórico que delimita ocho dimensiones clave en la praxis evaluativa, desarrolla por medio de un sistema de 19 indicadores y sus respectivos descriptores de logro. Los cinco retos estudiados hacen referencia solo a tres de ellas (planificación estratégica, clarificación de criterios y condiciones, y evaluación participativa)<sup>1</sup>.

Tabla 1  
*Niveles de consecución en los retos evaluativos analizados. Descriptores de logro 1 (Inadecuado), 2 (Poco adecuado), 3 (Adecuado), 4 (Muy adecuado) y 5 (Excelente) (Bilbao, 2015)*

<b>Continuidad sensible. El sistema de evaluación recaba evidencias de aprendizaje en las distintas fases del ciclo formativo, de forma sensible a la construcción que efectúan las/os estudiantes (sin interferir o perjudicarlo).</b>	
1. Final	Las tareas evaluativas se concentran básicamente en una determinada fase del proceso formativo (por lo general, en el tramo final).
2. Final y proceso	Las tareas evaluativas se concentran fundamentalmente en dos de las fases del proceso formativo (por lo general, en las fases central y final).
3. Continua: no atomizada	Incluye tareas evaluativas al comienzo del proceso formativo, durante su desarrollo y al finalizarlo, pero sin diseccionar o atomizar el aprendizaje.
4. Continua: intensidad graduada	Incluye tareas evaluativas en las distintas fases del ciclo formativo, determinando la concentración e intensidad de las mismas en función del proceso de aprendizaje del alumnado (momentos críticos, tiempos de asimilación, etc.).
5. Continua: intensidad graduada y coordinada	Incluye tareas evaluativas en las distintas fases del ciclo formativo, determinando la concentración e intensidad de las mismas en función del proceso de aprendizaje del alumnado y en coordinación con otras asignaturas (previsión global de la curva de esfuerzo y de trabajo).

**Orientación estratégica al aprendizaje.  
 El sistema de evaluación combina estratégicamente sus funciones pedagógicas  
 y acreditativas para orientar al alumnado en el logro de las competencias previstas  
 en el currículo.**

1. Acreditativa	Prácticamente la totalidad de las actividades evaluativas realizadas cuentan para nota.
2. Predominio acreditativo	Combina actividades evaluativas para mejorar el aprendizaje con otras destinadas a determinar la calificación, pero no de forma sistemática ni proporcionada (la mayor parte cuenta para nota).
3. Combinación estratégica	Combina deliberadamente tareas de evaluación acreditativa y pedagógica para lograr el desarrollo de las competencias previstas, no solo su medición.
4. Regulación estratégica: tiempo y esfuerzo	La combinación deliberada de tareas pedagógicas y acreditativas de evaluación lleva a las/os estudiantes a dedicar el tiempo y esfuerzo que requiere su aprendizaje.
5. Regulación estratégica: gestión del tiempo y esfuerzo	La combinación deliberada de tareas pedagógicas y acreditativas de evaluación lleva al alumnado a dedicar el tiempo y esfuerzo que requiere su aprendizaje y a gestionarlo de manera efectiva a lo largo del proceso formativo.

**Tareas e instrumentos para la evaluación de competencias. El sistema evaluativo dispone  
 tareas e instrumentos adecuados al contexto formativo y pertinentes, para obtener  
 evidencias sobre el aprendizaje de las competencias previstas en el currículo.**

1. Evaluación de contenidos	Emplea instrumentos y tareas que atienden exclusivamente el dominio de contenidos (reproducción, descripción teórica, aplicación descontextualizada), no el desarrollo de competencias (aplicación en situaciones reales o simuladas).
2. Aproximación competencias	Intercala instrumentos y tareas para evaluar las competencias, con otras centradas exclusivamente en el dominio de contenidos.
3. Evaluación competencias	Emplea instrumentos y tareas que exigen aplicación y transferencia para evaluar el grado de desarrollo de las competencias.
4. Evaluación diversa de competencias	Emplea instrumentos y tareas que, para evaluar el grado de desarrollo de las competencias, exigen aplicación y transferencia en diversas situaciones.
5. Evaluación contextualizada competencias	Emplea instrumentos y tareas que, para evaluar el grado de desarrollo de las competencias, exigen aplicación y transferencia en situaciones diferentes y próximas a la realidad profesional.

<b>Explicitación e interiorización de criterios. El sistema de evaluación incorpora actividades específicas para que, durante el proceso formativo, el alumnado comprenda los aprendizajes a realizar y los criterios para su valoración.</b>	
1. Explicitación inicial	Los criterios y condiciones que rigen el proceso de evaluación del aprendizaje se detallan por escrito al comienzo de curso en la guía docente y/o programa de la asignatura.
2. Explicitación y presentación	Al comienzo del curso se reserva un espacio para exponer y explicar los criterios y condiciones de evaluación detallados por escrito.
3. Explicitación, presentación y clarificación	Durante el curso se realizan actividades para clarificar el significado de los criterios de evaluación explicitados y facilitar la comprensión de los logros a realizar (recordatorios, ejemplos, aclaración de significados, etc.).
4. Explicitación, presentación y clarificación apoyada	Durante el curso se proporcionan al alumnado herramientas o materiales de apoyo que clarifican el significado de los criterios de evaluación explicitados y su transferencia a las tareas planteadas (rúbricas, listas de control, modelos, etc.).
5. Actividades específicas interiorización	Durante el curso se realizan actividades creadas expresamente para que las/os estudiantes apliquen las herramientas o materiales de apoyo proporcionados y profundicen en su comprensión hasta interiorizarlos.
<b>Participación discente. El sistema de evaluación incorpora actividades que provocan la participación activa del alumnado en la valoración del aprendizaje.</b>	
1. Sin participación	El alumnado interviene en el sistema de evaluación solo en calidad de agente evaluado.
2. Participación puntual	De forma puntual se plantean actividades de evaluación participativa (autoevaluación y/o evaluación por pares) que agilizan los procesos de corrección y devolución de respuesta.
3. Evaluación participativa: implementación	Se realizan actividades para que el alumnado aplique los criterios de evaluación definidos a la valoración de su aprendizaje y/o el de sus iguales.
4. Evaluación participativa: diseño e implementación	El alumnado interviene en la definición de las condiciones de la evaluación y en la aplicación de las mismas a la valoración de su aprendizaje y/o el de sus iguales.
5. Evaluación participativa: diseño, implementación y revisión	El alumnado interviene en el diseño y desarrollo del sistema evaluativo, así como en la revisión de sus principales ventajas y limitaciones.

Para acceder a las valoraciones de ambos sectores de la muestra se han configurado dos cuestionarios paralelos. Su validez de contenido reposa sobre el modelo teórico en el que se basan, elaborado a partir de referencias actuales y relevantes, entre las que se incluye la consulta experta (Bilbao, 2015). Los datos relativos a la validez de estructura interna proceden de la aplicación completa de las herramientas y han sido verificados por medio de un análisis factorial exploratorio por componentes principales. Las soluciones factoriales resultantes reducen las ocho dimensiones del modelo teórico original en seis factores, que explican el 77,43% de la varianza en el cuestionario docente y el 61,36% en el del alumnado.

Entendida como consistencia interna, el Alfa de Cronbach revela una fiabilidad satisfactoria para ambos instrumentos, con puntuaciones superiores al .85 en ambas sub-escalas (aceptación y cumplimiento).

## **Análisis**

La información recopilada ha sido analizada por medio de estadísticos descriptivos y de inferencia bivariable. Por incumplimiento ostensible de los supuestos de normalidad, homocedasticidad y fortaleza de medida, se ha recurrido a técnicas estadísticas no paramétricas, ejecutadas por medio del programa SPSS (versión 23). Para contrastar la percepción de relevancia y cumplimiento de estudiantes y profesorado se ha aplicado la *U* de Mann Whitney, asumiendo un nivel de significación del 5% ( $p < .05$ ). Para profundizar en las diferencias detectadas dentro del intervalo de confianza (IC = 95%), se han efectuado dos cálculos complementarios:

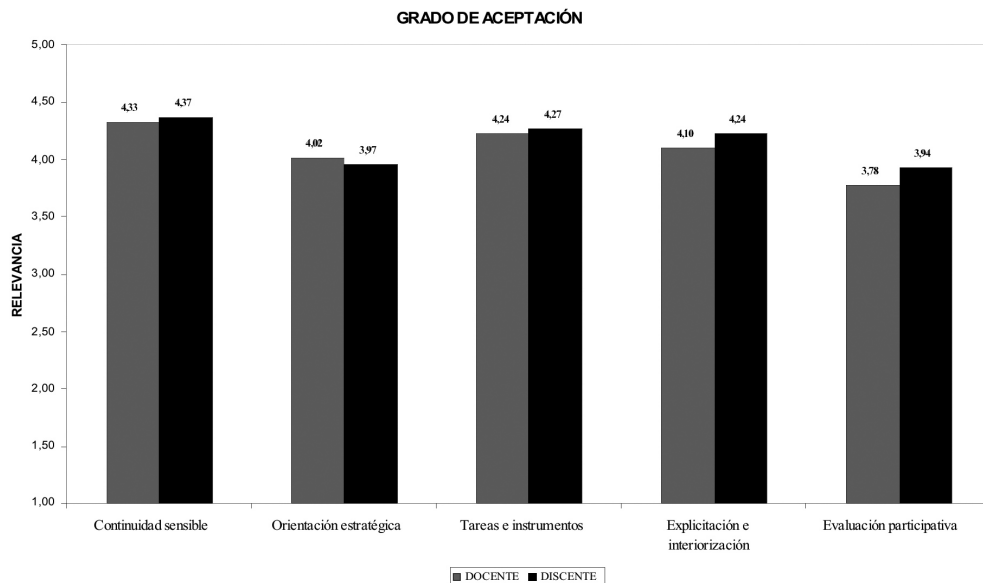
- Tamaño del Efecto (TE) por medio de la *r* de Rosenthal, que permite discriminar discrepancias de magnitud pequeña ( $r \leq .1$ ), media ( $.1 < r \leq .3$ ) o grande ( $r \geq .5$ ) (Rosenthal, 1991).
- Prueba Chi-cuadrado y representación de tablas de contingencia, que permiten discriminar la concentración de estudiantes y profesorado en las diversas opciones de respuesta.

## **RESULTADOS**

### **Aceptación de los retos evaluativos analizados**

Analizados por medio de la *U* de Mann-Whitney, los promedios de importancia registrados no difieren significativamente ( $p > .05$ ) entre estudiantes y profesorado. Las valoraciones producidas están muy próximas

entre sí y denotan una buena aceptación de los retos evaluativos planteados. Los promedios de respuesta oscilan en torno al 4, lo que denota que se consideran aspectos *Relevantes* (ver *Figura 2*).



*Figura 2.* Importancia atribuida a los retos evaluativos por ambos sectores de la muestra

Los resultados representan el mismo patrón de respuesta en docentes y discentes. Para ambas fuentes la Continuidad sensible representa el indicador más importante, seguido de las Tares e Instrumentos puestos al servicio de la evaluación. En el extremo opuesto, la Evaluación participativa destaca como el menos relevante de los retos considerados. Salvo en la Orientación estratégica de la evaluación, los promedios de importancia más elevados se registran entre el alumnado.

### Cumplimiento percibido en los retos evaluativos analizados

Las valoraciones registradas al calificar el grado de consecución percibido en los retos son menores y más dispares (*Figura 3*). Salvo en las Tareas e instrumentos para la evaluación de competencias, el alumnado manifiesta una visión más crítica, que sitúa el cumplimiento por debajo de la media teórica ( $M < 3$ ). En el sector docente, eso solo sucede al describir la Participación discente en la evaluación.

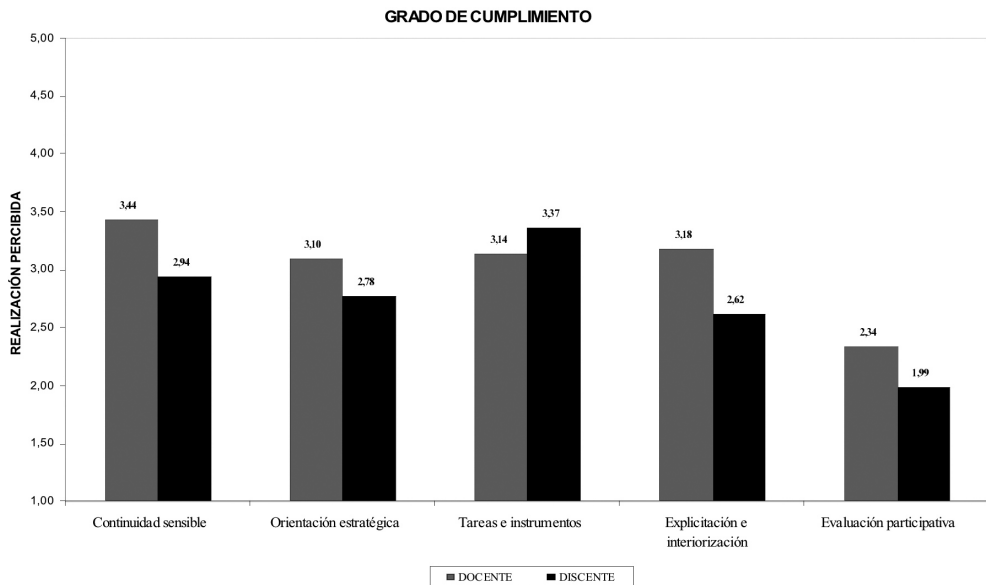


Figura 3. Cumplimiento atribuido a los indicadores por ambos sectores de la muestra

La  $U$  de Mann-Whitney revela diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en tres de los indicadores considerados (ver Tabla 2), todas ellas sujetas a un tamaño de efecto pequeño.

La prueba Chi-cuadrado determina que docentes y discentes se sitúan en posiciones significativamente diferentes al describir el grado de Continuidad sensible ( $p = .008$ ). En ambos casos, la alternativa más elegida es aquella que describe una práctica evaluativa muy adecuada (*continua y de intensidad graduada*), donde se concentra el 50% del profesorado participante y el 31,9% del alumnado (ver Tabla 3). Las diferencias principales se producen en las categorías inferiores, donde hay mayor proporción de estudiantes, y en la superior, donde la tendencia se invierte.

Tabla 2  
*Percepción del grado de consecución en función de la fuente*

Estadísticos de contraste (U de Mann Whitney y Chi-cuadrado)						
Indicadores	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig.	TE (r)	Chi-cuadrado (sig.)
Continuidad sensible	13166,500	260622,500	-3,082	,002	0,11 PEQ.	.008
Orientación estratégica	15223,500	263383,500	-1,640	,101	—	—
Tareas e instrumentos	15497,000	16772,000	-1,429	,153	—	—
Explicitación-interiorización	12211,000	259667,000	-3,747	,000	0,13 PEQ.	.001
Evaluación participativa	13826,500	257777,500	-2,591	,010	0,09 PEQ.	.067

Tabla 3  
*Percepción del grado de continuidad de la evaluación en función de la fuente: tabla de contingencia*

	Cumplimiento percibido	Docente	Discente	Total	
Continuidad sensible	1. Final	Recuento	0	86	86
		% Fuente	,0%	12,2%	11,4%
	2. Final y proceso	Recuento	11	151	162
		% Fuente	22,0%	21,5%	21,5%
	3. Continua no atomizada	Recuento	10	212	222
		% Fuente	20,0%	30,2%	29,5%
	4. ...e intensidad graduada	Recuento	25	224	249
		% Fuente	50,0%	31,9%	33,1%
	5. ... y coordinada	Recuento	4	30	34
		% Fuente	8,0%	4,3%	4,5%
Total	Recuento	50	703	753	
	% Fuente	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: La segunda columna incorpora una versión simplificada de los descriptores de logro proporcionados para reflejar un grado de consecución inadecuado, poco adecuado, adecuado, muy adecuado y excelente.

La prueba Chi-cuadrado revela percepciones significativamente diferentes entre ambas fuentes al describir el grado de cumplimiento asociado a la Explicitación e interiorización ( $p = .001$ ) (Tabla 2). Desde la perspectiva docente la publicidad de la evaluación está adecuadamente garantizada (ver Tabla 4). Señalada por el 42% del profesorado, la *explicitación escrita, junto a una presentación inicial y acciones de clarificación durante el curso* representa la opción más elegida; otro 26% declara proporcionar además *recursos de apoyo* para facilitar al alumnado la apropiación de los logros requeridos. En cambio, el 15,5% de las/os estudiantes acusa un cumplimiento inadecuado del reto, afirmando disponer solo de la información *explicitada* en el programa y/o guía docente. La alternativa más señalada es aquella que agrega una *presentación inicial* del sistema de evaluación, donde se sitúa el 36,8% de la respuesta discente. El nivel de realización *adecuado*, caracterizado por la realización de *acciones específicas de clarificación*, se suscribe en menor medida (25%).

Tabla 4  
 Percepción del grado de explicitación y clarificación de la evaluación en función de la fuente: tabla de contingencia

	<b>Cumplimiento percibido</b>	<b>Docente</b>	<b>Discente</b>	<b>Total</b>	
Explicitación/ clarificación	1. Explicitación	Recuento	0	109	109
		% Fuente	,0%	15,5%	14,5%
	2. Explicitación y presentación	Recuento	12	259	271
		% Fuente	24,0%	36,8%	36,0%
	3. Explicitación, presentación y clarificación en el curso	Recuento	21	176	197
		% Fuente	42,0%	25,0%	26,2%
	4. Clarificación apoyada	Recuento	13	110	123
		% Fuente	26,0%	15,6%	16,3%
	5. Actividades de interiorización	Recuento	4	49	53
		% Fuente	8,0%	7,0%	7,0%
Total	Recuento	50	703	753	
	% Fuente	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: La columna relativa al cumplimiento percibido incorpora una versión simplificada del contenido presentado en la rúbrica de evaluación para describir los cinco niveles de logro (inadecuado, poco adecuado, adecuado, muy adecuado y excelente) en este indicador en particular.

La Evaluación participativa representa el factor menos realizado para ambos sectores de la muestra. La prueba Chi-cuadrado no determina una



concentración significativamente diferente de docentes y discentes en las cinco opciones de respuesta ( $p = .067$ ) (Tabla 2). De ello se deduce que las diferencias captadas por medio de la *U* de Mann-Whitney afectan más a la intensidad de la apreciación, que a su dirección. Para el profesorado la consecución de este indicador no alcanza el nivel de lo *adecuado* ( $M = 2,34$ ;  $s = 1,00$ ). El 22% reconoce *no realizar ninguna evaluación participativa*, el 36% emplearla *puntualmente* y el 30% de *forma limitada a lo largo del proceso*. El promedio de respuesta discente es menor aún ( $M = 1,99$ ;  $s = 1,06$ ), debido a una mayor concentración de casos en la categoría de *evaluación no participativa* (cumplimiento *inadecuado*, 44%). El porcentaje de estudiantes que reconoce una *participación puntual* o una *intervención limitada durante el proceso* (corrección de tareas fundamentalmente) desciende al 26,8% y al 20,3%, respectivamente.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las visiones puestas de manifiesto por estudiantes y profesorado toman distancia de las disfuncionalidades evaluativas clásicas, pero coinciden en determinar un evidente desajuste entre la importancia y el cumplimiento atribuido a los indicadores analizados. Su respuesta difiere de acuerdo a una tendencia, ampliamente reportada en estudios anteriores (Gutiérrez et al., 2011; Martínez-Mínguez y Flores, 2014; Tejedor, 1999; Romero, Castejón, y López, 2015), donde el alumnado ofrece mayores estimaciones sobre la importancia y puntuaciones menores al juzgar el grado de realización.

Dentro del patrón de respuesta descrito, las diferencias estadísticamente significativas detectadas son de tamaño pequeño y afectan únicamente al cumplimiento atribuido por ambas fuentes a los indicadores Evaluación participativa, Explicitación y clarificación y Continuidad sensible.

Para estudiantes y profesorado, la Evaluación participativa constituye el indicador menos relevante y menos llevado a cabo, configurando un área de mejora evidente, pero no prioritaria. A pesar de la vinculación natural de los Grados de Educación Infantil y Primaria con la capacitación evaluativa, predomina la heteroevaluación y ambas fuentes describen una intervención discente puntual, centrada principalmente en tareas de corrección durante el proceso formativo. Esta incidencia limitada de la evaluación participativa ya ha sido referida en otros estudios desarrollados en el ámbito específico de la formación básica del profesorado a nivel nacional (Arribas et al., 2010; Gutiérrez et al., 2013) e internacional (Gallardo-Fuentes y Carter, 2016; Gallardo-Fuentes et al., 2017). Representa una conclusión recurrente, incluso cuando estudiantes y profesorado reconocen beneficios pedagógicos y un mejor rendimiento al emplear formatos de evaluación participativa (Ibarra y

Rodríguez, 2014; Romero et al., 2015). De acuerdo con las virtudes descritas en la literatura específica, esta tendencia conlleva el desaprovechamiento de una vía privilegiada para contribuir al desarrollo de la autonomía y la capacidad evaluativa del alumnado (Álvarez, 2008; Brown, 2015).

Confirmando la discrepancia constatada en estudios realizados en el mismo contexto formativo (Arribas et al., 2010; Gutiérrez et al., 2011; Martínez et al., 2012), el profesorado reconoce un desarrollo práctico significativamente mayor al juzgar el grado de Explicitación e interiorización de los criterios de evaluación. De acuerdo con la mejora de la transparencia evaluativa que acusan Padilla et al. (2010) e Ibarra y Rodríguez (2010), docentes y discentes admiten la satisfacción de un primer nivel informativo, caracterizado por la explicitación escrita de los criterios y condiciones de la evaluación al comienzo del curso. Las discrepancias se producen al cuestionar el desarrollo de acciones específicas para profundizar en su comprensión. Mientras que el profesorado afirma llevar a cabo actividades específicas para facilitar el recuerdo, comprensión y profundización de los criterios establecidos, las/os estudiantes describen un cumplimiento mínimo que va poco más allá de la explicitación inicial contemplada en los referentes normativos. Sin embargo, más que información, la literatura específica insiste en la necesidad de ofrecer al alumnado apoyos que le capaciten para entender el significado de los objetivos y evaluar su situación de partida y su progreso respecto a los mismos. Para ello caben alternativas diversas y complementarias. Junto al *feedback* y el empleo de rúbricas (Álvarez y Olivera-Smith, 2014; Cabanal y Margalef, 2017), las fórmulas de evaluación participativa mencionadas en el indicador anterior representan una vía preferente para reducir las dificultades de descodificación de los estándares de logro propios de la disciplina (Price, Handley, Miller, & O'Donovan, 2010; Sambell, 2013).

De acuerdo con Pérez et al. (2013) y Hortigüela et al. (2015b) la Continuidad de las demandas evaluativas representa un poderoso factor para favorecer la organización y regulación del aprendizaje. En la muestra estudiada destaca como el indicador más relevante para ambas fuentes, pero el nivel de cumplimiento constatado podría calificarse como literal, sin indicios que apunten a su verdadera explotación pedagógica. Así, estudiantes y profesorado reconocen realizar tareas evaluativas en las tres fases del proceso, aunque no se advierte una graduación deliberada ni coordinación de las mismas. De modo similar, existen estudios que constatan una sobrecarga final en sistemas de evaluación continua, particularmente desde el punto de vista discente (Hamodi y López, 2012; Romero et al., 2015). Estas conclusiones sugieren el predominio de una visión prioritariamente instrumental de la continuidad evaluativa, basada en el número de pruebas y su distribución en el tiempo. Por el momento poco representado en la investigación, permanece el reto de alcanzar una

concepción más pedagógica, que incida en el impacto formativo de la sucesión de tareas evaluativas en la construcción del aprendizaje.

A pesar del avance que indican los resultados resumidos, el refuerzo de la misión pedagógica de la evaluación sigue representando un área mejorable pendiente de resolución. Existen evidencias de que el uso de la evaluación formativa se asocia a mejores resultados de aprendizaje (Brown, 2015; Fraile et al., 2013; Gallardo-Fuente y Carter, 2016) y estudiantes y profesorado coinciden en admitir su relevancia (Bilbao, 2015; Romero et al., 2015). Sin embargo, los cambios en el grado de explicitación, la continuidad, los agentes o los instrumentos de evaluación siguen más dirigidos a la acreditación de resultados que a la estimulación didáctica del proceso de construcción del aprendizaje.

De esta situación se concluye que la consolidación de un nuevo paradigma evaluativo excede la articulación de cambios parciales y puntuales, debiendo afectar a las convicciones profundas sobre la evaluación (Crossouard, 2010). Tales concepciones influyen significativamente en la forma de orientar y ejercer la evaluación, de modo que toda transformación de la praxis evaluativa debe partir de su comprensión y transformación (Hidalgo y Murillo, 2017).

A pesar de la fecunda línea de trabajo que se está consolidando en torno a ellas, la detección y modificación de las concepciones evaluativas representa una empresa compleja por su naturaleza implícita y su resistencia al cambio (Cruz, Pozo, Huarte, y Scheuer, 2006). La capacitación evaluativa inicial y permanente representa la alternativa de actuación más reseñada en ese camino (Cano y Ion, 2012; Ibarra y Rodríguez, 2010; López y Palacios, 2012; Stiggins, 1999), aunque dentro de un marco determinado de condiciones. Más que a incrementar el repertorio de técnicas e instrumentos, las iniciativas formativas deberían procurar la construcción de una imagen alternativa de la evaluación, que modifique las representaciones profundas que explican la prevalencia de su impronta acreditativa (Knight, 2005; Monereo y Castelló, 2009). Se trataría, en definitiva, de provocar las experiencias oportunas, para que el profesorado haga de la evaluación un recurso para regular la profundidad y calidad del aprendizaje discente (Asún et al., 2017). Desde esta perspectiva, Christoforidu et al. (2014) aportan que el alumnado de las/os docentes con mayor habilidad evaluativa obtienen mejores resultados de aprendizaje.

La superación profunda de los retos de mejora que persisten en la evaluación resulta especialmente necesaria en la formación básica de maestras/os y profesorado (López y Palacios, 2012; Palacios y López, 2013). Aunque también son afectadas por el contexto y las presiones socio-políticas,

buena parte de las concepciones evaluativas derivan de los aprendizajes inconscientes sobre evaluación contruidos en la etapa discente (Cruz et al., 2006; Prieto y Contreras, 2008). En consecuencia, este espacio representa un enclave estratégico para contribuir a la superación de las deficiencias clásicas y generar entre el futuro profesorado nuevas prácticas evaluativas que repercutan en otros niveles del sistema educativo.

## NOTAS

- 1 El modelo original incorpora 14 indicadores más para la delimitación de otras cuatro dimensiones evaluativas: Atención a la diversidad, Implementación, Análisis e interpretación de evidencias, Regulación de la enseñanza y el aprendizaje y Metaevaluación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: Valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 127-140.
- Álvarez, I., y Olivera-Smith, M. (2014). Autorregulados. Sistemas basados en guías y rúbricas que promueven la autorreflexión. En C. Monereo (Coord.), *Enseñando a enseñar en la universidad. Formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 188-216). Barcelona: Octaedro.
- Arribas, J., Carabias, D., y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la Escuela de Magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 27-25. Recuperado de <https://goo.gl/d1yM9m>
- Asún, S., Rosario, M., y Chivite, M. (2017). Exploración de sistemas de evaluación formativa entre estudiantes universitarios en la provincia de Huesca. *Apunts. Educación física y deporte*, 127, 52-58. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/1\).127.05](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/1).127.05)
- Bilbao, A. (2015). *Competencia evaluativa del profesorado universitario de los Grados de Educación Infantil y Primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. Recuperado de <https://goo.gl/tVeNS7>
- Brew, C., Riley, P., & Walta, C. (2009). Education students and their teachers: Comparing views on participative assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(6), 641-657. doi: 10.1080/02602930802468567
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21(2). doi: 10.7203/relieve.21.2.7674
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: Resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2008-2009. *Estudios Sobre Educación*, 18, 255-276. Recuperado de <https://goo.gl/dRD63N>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para la evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 2, 149-170.
- Cano, E., y Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: Hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios Sobre Educación*, 22, 155-177. Recuperado de <https://goo.gl/eiDgYA>
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11. doi:10.1016/j.stueduc.2013.11.00
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2). Recuperado de <https://goo.gl/PDvCaG>

- Crossouard, B. (2010). Reforms to higher education assessment reporting: Opportunities and challenges. *Teaching in Higher Education*, 35(3), 247-258. doi: 10.1080/13562511003740809
- Cruz, M., Pozo, J., Huarte, M., y Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. Pozo et al. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-371). Barcelona: Graó.
- Fernández, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia una construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Flórez, J. (1999). *Evaluación de la calidad de la docencia*. León: Universidad de León.
- Fraile, A., López, M., Castejón, F., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Gallardo-Fuentes, y Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 29, 258-263. doi: 10.7203/relieve.21.1.5169
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., y Carter, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepciones del alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 227-238. doi: 10.25115/psy.e.v9i2.699
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios Sobre Educación*, 22, 133-153. Recuperado de <https://goo.gl/RtcHCt>
- Gutiérrez, C, Pérez, A., y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151. Recuperado de <https://goo.gl/d8WgKu>
- Gutiérrez, C., Pérez, A., Pérez, M., y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. doi: 10.1174/113564011798392451
- Hamodi, C., Y López, T. (2012). La evaluación formativa desde la perspectiva del alumnado y egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 103-116. Recuperado de <https://goo.gl/Jnc2k5>
- Hidalgo, N., y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE*, 15(1), 107-128. doi: 10.15366/reice2017.15.1.007
- Hortigüela, D., Pérez, A., y Abella, V. (2015a). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48. Recuperado de <https://goo.gl/4NGVrS>
- Hortigüela, D.; Pérez, A., y López, V. (2015b). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas

- de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1). doi: 10.7203/relieve.21.1.5171
- Ibarra, M.S., y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407. Recuperado de <https://goo.gl/n7BaL9>
- Ibarra, M.S., y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, (32), 2, 339-362.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López, V. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- López, V., y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de su aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341. Recuperado de <https://goo.gl/Ck1Gnf>
- Martínez, L., Castejón, F., y Santos, M. (2012). Diferentes percepciones sobre la evaluación formativa entre profesorado y alumnado en la formación inicial de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 57-67. Recuperado de <https://goo.gl/rqTb28>
- Martínez-Mínguez, L., y Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial en la formación inicial del maestro en educación infantil. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 32-50. Recuperado de <https://goo.gl/eNWrvA>
- Monereo, C., y Castelló, M (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: Evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (Coord.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 13-30). Barcelona: Graó.
- Nieto, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: Exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- Olmos, S., y Rodríguez, M. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿Responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1). Recuperado de <https://goo.gl/kyUFSP>
- Padilla, M., Gil, J., Rodríguez, J., Torres, J., y Clarés, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: Análisis documental de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3). Recuperado de <https://goo.gl/L6wDR3>
- Palacios, A., y López, V. (2013). Haz lo que digo pero no lo que hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143
- Pereira, D., Flores, M., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment an Evaluation in Higher Education.

- Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032. doi: 10.1080/02602938.2015.1055233
- Pérez, M., Reyes, M., Palma, M., y Rafel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 23(91), 5-30. doi: 10.1174/021037000760087847
- Price, M., Handley, K., Miller, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289. doi: 10.1080/02602930903541007
- Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas: Un problema a desvelar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Rodríguez, G. (Coord.). (1998). La evaluación desde la perspectiva del alumnado universitario: Propuestas para la mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria, número extraordinario*, 223-234.
- Rodríguez, G., Ibarra, M., Gallego, B., Gómez, M., y Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: Un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18(2). doi: 10.7203/relieve.18.2.1985
- Romero, R., Castejón, J., y López, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1). doi: 10.7203/relieve.21.1.5169
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sabirón, F., y Arraiz, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación: Decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 135-152. Recuperado de <https://goo.gl/ua3ZXF>
- Sambell, K. (2013). Involving students in the scholarship of assessment: Student voices on the feedback agenda for change. En S. Merry, M. Price, D. Carless, & M. Taras (Eds.), *Reconceptualising feedback in higher education. Developing dialogue with students* (pp. 80-91). London: Routledge.
- Sayós, R. (2010). Evaluación continuada. En A. Parcerisa (Coord.), *Ejes para la mejora docente en la universidad* (pp. 126-132). Barcelona. Octaedro-ICE UB.
- Stiggins, R. (1999). Barriers to effective student assessments. *Education Digest*, 64(6), 25-29.
- Tejedor, F. (dir.) (1999). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos: Análisis y valoración de la situación actual, propuesta y seguimiento de experiencias de cambio dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza y la profesionalización docente*. Recuperado de <https://goo.gl/sLoCw2>
- Trillo, F., y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75. Recuperado de <https://goo.gl/HNtzbz>
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado*, 17(3), 35-55. Recuperado de <https://goo.gl/Z3C3TL>



## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Ainhoa Bilbao Martínez. Licenciada en Pedagogía y doctora en Innovación educativa por la Universidad de Deusto. Es Profesora Titular Doctora del Departamento de Psicopedagogía en la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari. Su actividad docente se desarrolla en el ámbito de la Didáctica y la Organización educativa y sus líneas de investigación prioritarias son la Evaluación del aprendizaje, la Docencia universitaria y la Formación del profesorado.

Aurelio Villa Sánchez. Doctor en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca. Es profesor emérito de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto y Catedrático de Métodos de Investigación en Educación. Ocupó el cargo de Vicerrector de Innovación, Calidad e Innovación en dicha institución desde el 2000 al 2010. Sus numerosas publicaciones abordan prioritariamente el tema del liderazgo, la formación y evaluación del profesorado y la innovación educativa.

Dirección de los autores: Ainhoa Bilbao Martínez  
C/ Barrainkua, 2 (Despacho 605)  
48009 Bilbao  
E-mail: abilbao@bam.edu.es

Aurelio Villa Sánchez  
Avda. de las Universidades 24 (Despacho  
219-D)  
48007-Bilbao  
E-mail: Aurelio.villa@deusto.es

Fecha recepción del artículo: 11. Octubre. 2017  
Fecha modificación del artículo: 09. Mayo. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 17. Mayo. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

# 3

## **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA: PERFIL Y MOTIVACIONES DEL FUTURO DOCENTE**

**(INITIAL TEACHER TRAINING FOR SECONDARY EDUCATION IN SPAIN: PROFILE AND MOTIVATIONS OF THE FUTURE TEACHING STAFF)**

Guzmán Antonio Muñoz-Fernández  
Pablo Rodríguez-Gutiérrez  
*Universidad de Córdoba*  
Mercedes Luque-Vílchez  
*Universidad de Burgos*

DOI: 10.5944/educXX1.20007

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92, doi: 10.5944/educXX1.20007

Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. [Initial teacher training for secondary education in Spain: profile and motivations of the future teaching staff]. *Educación XXI*, 22(1), 71-92, doi: 10.5944/educXX1.20007

## **RESUMEN**

La formación inicial del profesorado es un elemento clave para la mejora de la calidad educativa. En este contexto, la necesidad de mejorar las competencias y destrezas del nuevo profesorado, y en concreto, las motivaciones que llevan al futuro docente a la elección del Máster de Formación en Profesorado de Secundaria gozan de una especial relevancia. La importancia de conocer dichas motivaciones reside en su potencial como predictor del desempeño futuro en la docencia. De manera incipiente, la literatura señala la necesidad de estudiar el perfil motivacional en el desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, consideramos que hasta el momento ha sido escasa la atención prestada. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo profundizar en el análisis del perfil motivacional del alumnado del máster de formación del profesorado. Para ello, se ha realizado una encuesta a 512 alumnas y alumnos de diferentes

especialidades, en tres universidades españolas (Burgos, Córdoba y Jaén), que respondieron a un cuestionario sobre motivaciones y vocación hacia la docencia. Se ha aplicado un análisis factorial para simplificar y conocer sus principales motivaciones y un análisis clúster para clasificar al alumnado según sus factores motivacionales principales. Los datos revelan que existe relación negativa entre la motivación intrínseca hacia la docencia y la edad del encuestado. También se ha encontrado que el alumnado de áreas de conocimiento relacionadas con las Artes y las Humanidades presenta un mayor nivel de motivación docente intrínseca; y, por otra parte, el hecho de tener un posgrado anterior se relaciona con una menor vocación. Comprender las motivaciones para ser docente, puede tener interés tanto para las autoridades educativas encargadas de la selección del alumnado como para aquellas que tengan la potestad en la planificación de la formación del profesorado, desde el punto de vista del diseño curricular.

## **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza secundaria; formación inicial; motivación; perfil del profesorado.

## **ABSTRACT**

Initial teacher training is a key element for improving educational quality. The need to improve the skills and abilities of the new teaching staff, and in particular, the motivations that lead the future teacher to choose the masters degree in secondary school teachers are particularly relevant. The importance of knowing these motivations lies in their potential as a predictor of future performance in teaching. In an incipient way, the literature highlights the need to study the motivational profile in the professional development of teachers. However, we consider that the attention given has been scarce so far. In this sense, the objective of this work is to delve further into the motivational analysis of the students of the teacher training masters. To that end, a survey of 512 students of various specialties was carried out in three Spanish universities (Burgos, Córdoba and Jaén), who answered a questionnaire about motivations and vocation for teaching. A factorial analysis was carried out in order to simplify and to learn their main motivations. In addition, a cluster analysis classifies the students according to their main motivation. The data reveals the existence of a negative relationship between both the intrinsic motivation for teaching and the age of the respondent. Moreover, it has also been found that the students of areas of knowledge related to Arts and Humanities show a higher level of intrinsic teacher motivation. On the other hand, the fact of having an earlier postgraduate degree is related to a lower vocation. Thus, understanding the motivations to be a teacher may be of interest to both the educational authorities in charge of the selection of students and those who have the power to plan teacher training from the point of view of curricular design.

## **KEYWORDS**

Secondary education; initial training; motivation for studies; teaching profile.

## INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de la calidad del sistema educativo, existe un amplio consenso acerca de la importancia que subyace en la preparación del profesorado para que este pueda lograr resultados académicos exitosos en el alumnado (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2009; Harris y Sass, 2011; Musset, 2010). La motivación del profesorado es considerada, junto con otras habilidades, un elemento básico para llegar a ser un buen profesor (Caballero y Huertas, 2016; Comisión Europea, 2013; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

La motivación del docente debe compaginarse con circunstancias de muy diversa índole (profesionales y no profesionales) que suponen un problema a la vez que un reto (Lorenzo-Vicente, Muñoz-Galiano y Beas-Miranda, 2015), y que la configuran como una profesión compleja y exigente al mismo tiempo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014; OCDE, 2005). Por una parte, aparecen nuevas funciones como las TICs y su didáctica, la gestión de los centros educativos, la atención a las necesidades educativas especiales o a la diversidad cultural; y por la otra, retos relacionados con el alumnado, como son la necesidad de resolver problemas de comportamiento y disciplina, y los elevados niveles de fracaso y abandono escolar (Comisión Europea, 2013; León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo, 2011).

Derivado de lo anterior, puede existir dificultad en disponer de un profesorado «competente» que esté a la altura de los nuevos retos presentes en el sistema educativo (Esteve, 2006). Para hacer frente a estos retos, resultaría necesario analizar el desarrollo (conformación) inicial de la identidad profesional del docente (Bolívar y Moreno, 2006; Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009).

Sin embargo, hasta el momento pocos estudios han identificado la existencia de diferentes motivaciones hacia la docencia en secundaria en la etapa formativa inicial (Pontes, Ariza y Rey, 2010), que corresponde con el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (MFPES) para España. De este modo, el objetivo de este trabajo es conocer qué tipología de estudiante accede a este máster a partir de su perfil motivacional, basándonos en su grado de autopercepción como futuro docente. A partir de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), que sugiere la existencia de distintos perfiles motivacionales en los individuos, tratamos de identificar qué factores motivacionales se encuentran asociados a los posibles futuros docentes en la enseñanza secundaria, así como identificar tipologías de candidatos según sus características sociodemográficas. Se ha utilizado como fuente de datos, un trabajo de campo consistente en una

encuesta realizada a los alumnos del MFPEs de tres universidades españolas a lo largo del curso 2015-2016.

Con los objetivos descritos anteriormente, el resto del trabajo se articula de la siguiente manera: en segundo apartado se presenta la revisión de la literatura y se desarrollan las preguntas de investigación; en el tercero se describe el método de investigación seguido; y finalmente se exponen los principales resultados del estudio y la discusión de los mismos, de acuerdo con la teoría planteada.

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

La calidad educativa se ha convertido en eje central de las políticas públicas en los países más desarrollados como vector de integración económica y social (Cochran-Smith, 2009; Hanushek y Woessmann, 2010). En las últimas décadas, se está produciendo un cambio dentro del modelo educativo español hacia una mayor armonización con los países de su entorno. Esto ha supuesto que la educación se haya convertido en el objetivo prioritario de las políticas educativas nacionales, siendo la formación, incorporación y retención del talento indispensables en las estrategias de reforma: «necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes» (Marcelo, 2009, p. 66).

La formación y preparación del profesorado han sido estudiadas desde diversas vertientes como son, por ejemplo: el enfoque de la formación y productividad del alumnado (Harris y Sass, 2011; Sarramona, 2007); las competencias docentes (Perrenoud, 2001; Tribó, 2008); la cualificación del profesorado que imparte la docencia en las especialidades didácticas del máster de formación del profesorado (Martín-Vegas, 2015); el análisis de las políticas de formación (Donnelly y Watkins, 2011; Fernández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014); los modelos comparativos de la formación inicial del profesorado (Lorenzo-Vicente et al, 2015); desde la perspectiva de la evolución histórica de la formación del profesorado (González-Bertolín y Sanz-Ponce, 2014); o incluso, la formación docente en el Marco Europeo de Educación Superior (Bausela, 2010).

En su conjunto, se puede considerar la existencia de un consenso sobre la importancia del papel de la enseñanza inicial del profesorado y su relación con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los alumnos (Aaronson, Barrow y Sanders, 2007; Darling-Hammond, 2012; Marcelo, 2010; Sahlberg, 2014; Valcarcel, 2005; entre otros).

## **Formación inicial**

Aunque desde el punto de vista del contexto político-legislativo, el proceso formativo del profesorado se encuentra intrínsecamente «condicionado por las influencias tanto de la política educativa como por lo que se considera un profesor competente según el desarrollo profesional» (Cano, Orejudo y Cortés, 2012, p. 122). Se debe contar con una buena formación inicial que les asegure las competencias precisas para la docencia, ya que toda sociedad necesita buenos profesores que cumplan los estándares profesionales de calidad (Marcelo, 2010). Pero de acuerdo con García-Garrido (1999), las actitudes y aptitudes no se encuentran presentes de igual forma en todas las personas, de modo que no se puede llegar a considerar que están en disposición para ejercer la función docente con igual resultado.

El conocimiento profesional que debe tener el profesorado es determinante para la efectividad de la enseñanza (Mahler, Großschedl y Harms, 2017). Sin embargo, aunque la formación científica era suficiente tiempo atrás, la complejidad y polivalencia de la labor docente convierte en necesaria la formación didáctica. En este sentido, Bolívar y Moreno (2006) consideran que la formación como especialista disciplinar y la posterior dedicación a la docencia, no permiten la configuración identitaria del profesorado. Es por ello por lo que el docente debe ser algo más que «profesor de una asignatura», asumiendo el rol de educador (Bolívar, 2007), lo que se consigue únicamente por medio de una buena formación, seguida de una motivación específica hacia la enseñanza. De este modo, la formación inicial del profesorado se convierte en un proceso formativo necesario, para dotar a los estudiantes de estas competencias didácticas y pedagógicas básicas para impartir docencia (Molina y Esteve, 2016; Serrano y Pontes, 2017).

Como consecuencia de los problemas subyacentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, surge la necesidad de hacer un diagnóstico, para poder ofrecer soluciones que ayuden a recalcar el importante papel que tiene este eslabón del proceso formativo, en la vertebración de una educación de calidad. La implantación y desarrollo del MFPEs en los últimos años, permite, a pesar del corto periodo transcurrido, explorar su situación actual y tratar de evaluar el grado de cumplimiento de sus objetivos iniciales e identificar los retos que tiene pendientes de resolver en el futuro.

## **Motivaciones del profesorado**

La literatura científica se ha referido frecuentemente a objetivos altruistas, a la vocación de servicio y otras motivaciones intrínsecas como

razones principales por las que los estudiantes eligen la enseñanza como carrera profesional (Biscarri, Filella y Jové, 2006; Brookhart y Freeman, 1992). Donde la motivación hace referencia a conceptos como la «energía, dirección, persistencia y equifinalidad», aspectos todos ellos relacionados con «la activación y la intención» del individuo a la consecución de un determinado objetivo por medio de su acción (Ryan y Deci, 2000, p. 69).

Es decir, la motivación intrínseca del futuro docente tiene sus raíces en la autodeterminación u orientación motivacional para la profesión docente. Según Neves de Jesus y Lens (2005), el profesor intrínsecamente motivado emprende y completa tareas profesionales por su valor inherente, como un fin en sí mismo. Por lo tanto, la motivación intrínseca del profesor influye en el valor asignado a los objetivos perseguidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido, la presencia de una motivación intrínseca o vocacional en el profesorado posee un efecto positivo en la calidad del sistema educativo y, en particular, en el rendimiento del alumnado. Sin embargo, su ausencia no tiene por qué ser la causa de fracaso, ya que existen otros factores que pueden influir, como son la insatisfacción o el absentismo escolar (Larrosa, 2010). Además, la vocación docente no se puede considerar como estática, pues no se nace con ella, se puede adquirir o perder, cuando se idealiza desmesuradamente la docencia (Larrosa, 2010).

La literatura en el área (König y Rothland, 2012; Kyriacou y Coulthard, 2000; Sinclair, 2008, entre otros), señala que las motivaciones principales para elegir la enseñanza como profesión son tres (1) motivaciones altruistas: estar al servicio de las personas, la sociedad o tratar de ver la enseñanza como un trabajo socialmente valioso e importante; (2) motivaciones intrínsecas: abarcan aspectos de la actividad laboral en sí, satisfacción personal, y deseo y amor a la profesión; y (3) motivaciones extrínsecas: cubren aspectos del trabajo que no son inherentes a la profesión docente en sí, como son la garantía de empleo, vacaciones y el salario. Pero se observa que existen diferencias en las motivaciones que dominan en el acceso al profesorado entre los países más desarrollados y menos desarrollados. Si en los primeros, preferentemente, influyen las motivaciones intrínsecas y altruistas, en los menos desarrollados las motivaciones extrínsecas son muy importantes (Bastick, 2000; OCDE, 2005). Sin olvidar que las motivaciones profesionales pueden ser intrínsecas y extrínsecas a la vez (Biscarri, 1993; Özbek, 2007).

De la misma forma, las imágenes negativas del trabajo de los profesores en los medios de comunicación de masas, la ideología política y la opinión

pública influyen también en la popularidad y la reputación de la enseñanza como opción de carrera profesional (Watt y Richardson, 2008).

## **MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN**

En relación con esta problemática, y en el contexto de la formación inicial del futuro profesorado en enseñanza secundaria en España, que se realiza con el MFPEs, se ha realizado este estudio mediante la medición de las autopercepciones de los estudiantes de este máster, como posibles docentes y en base a sus características sociodemográficas, con el objeto de contestar a las siguientes preguntas de investigación: ¿se puede confirmar la existencia de diferencias motivacionales significativas en la decisión de querer acceder a la docencia en enseñanza secundaria por el alumnado del máster?, ¿es posible caracterizar socio-demográficamente los candidatos hacia la docencia desde esta perspectiva motivacional? Para dar respuesta a estas preguntas, se expone seguidamente el proceso para el diseño de la herramienta de investigación y recogida de información.

### **Muestra y recogida de datos**

La fuente de información primaria empleada ha consistido en la recogida de datos por medio de un cuestionario dirigido a potenciales docentes que se encontraban en su fase de formación inicial. Concretamente la encuesta se dirigió a los alumnos del MFPEs durante los meses de noviembre de 2015 a enero de 2016 en las Universidades de Burgos (UBU), Córdoba (UCO) y Jaén (UJA), la primera situada en el norte de España y las dos últimas en el sur, dado que, en un estudio de este tipo, la «posibilidad de captar la heterogeneidad es el principal valor añadido a la investigación de la cuestión en general» (Carabaña y de la Fuente, 2016, p. 987). Dichas universidades fueron seleccionadas, para formar parte de este estudio por su amplia tradición en la implantación del MFPEs desde el curso 2009/10.

Los contenidos del cuestionario se basan en investigaciones previas (Córdoba, Ortega y Pontes, 2009; Pontes, Serrano y Poyato, 2013; Puentes, Botia y Verdejo, 2015; Watt y Richardson, 2008), aunque se ha adaptado con el objeto de poder recabar información sobre la motivación y expectativas sobre la carrera docente. Este cuestionario se dividió en cuatro bloques: (1) análisis de las características sociodemográficas del alumnado encuestado; (2) motivación; (3) perspectivas; (4) expectativas acerca de la profesión. Se utilizaron preguntas cerradas para elegir entre distintas opciones, preferentemente en el estudio socioeconómico de los alumnos y cuestiones de valoración, utilizando una escala Likert de 1 a 5 puntos para



evaluar las motivaciones, perspectivas y expectativas de la profesión. Para la selección de los encuestados se utilizó la metodología del muestreo aleatorio simple entre el alumnado presente.

La programación temporal de los cuestionarios tuvo en cuenta que el hecho de la recogida de información coincidiera con la práctica finalización de la formación psicopedagógica genérica en cada una de las universidades, bajo la presunción de que habría pasado tiempo suficiente para que los estudiantes se hubieran formado un criterio informado sobre la formación que estaban recibiendo. El cuestionario fue cumplimentado por el propio alumnado de manera presencial durante las sesiones del máster, con la presencia de los investigadores para resolver las dudas que pudieron ser planteadas por los encuestados al rellenarla.

Tabla 1  
*Ficha técnica de estudio*

Proceso metodológico	Encuestas a través de cuestionarios estructurados y auto-administrados
Tipo de preguntas	Cerradas y semi-abiertas de tipo múltiples y de respuesta única.
Tiempo de cumplimentación del cuestionario	15 minutos.
Universo población	690 personas (UBU, UCO y UJA).
Muestra objetivo	530 encuestas.
Muestra real	512 encuestas.
Forma de contacto	Se han cumplimentado en el aula con los responsables del estudio.
Método de muestreo	Muestreo aleatorio simple por universidad participante.
Precisión mínima	±2,5% en alumnos/as UBU, UCO y UJA.
Nivel de confianza	95%.
Fecha de prueba piloto	Realizada en octubre de 2015 con alumnado de la Universidad de Burgos. Total: 10 personas.
Fecha de trabajo de campo	Desde noviembre de 2015 a marzo de 2016.
Captura de la información	Se ha realizado por los responsables del estudio.
Tratamiento de la información	Informático a través del paquete estadístico SPSS (versión 22.0)

Previamente se efectuó un pre-test, con el fin de asegurar la comprensión y calidad del cuestionario. La tasa de rechazos a ser encuestados fue baja y no significativa en función de ninguna variable. El tamaño muestral fue de 512 cuestionarios, de las cuales se validaron 503, lo cual supone una muestra suficiente para un adecuado funcionamiento de la técnica estadística de análisis factorial exploratorio (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004). No se ha realizado estratificación por ninguna variable (sexo, edad, formación, etc.). El error muestral, para un nivel de confianza del 95%, es de  $\pm 2,5\%$ . Los datos recogidos fueron organizados, tabulados y analizados usando el programa SPSS 22.0. En la tabla 1 se presenta la ficha técnica de la investigación.

En el análisis de datos, las preguntas cerradas se tabularon a partir de las puntuaciones directas otorgadas por los participantes en el estudio. Una vez que los datos fueron tabulados, se aplicaron los diferentes análisis estadísticos.

## **RESULTADOS**

Los datos demográficos de la muestra reflejan un alumnado formado mayoritariamente por mujeres (62%), así como por graduados de 25 años en adelante (55,4%), siendo la media de edad en torno a los 26 años, congruente con estudios previos en el contexto español (Pontes, et al., 2010). El 40,7% son egresados en el ámbito de las Artes y Humanidades, frente a un 17,2% con titulaciones de Ciencias. Es destacable el importante porcentaje de alumnado con estudios en el ámbito técnico, es decir, Ingenierías y Arquitectura (18,5%). Además, el 20,2% afirmó que ya tenía previamente otro posgrado y el 30,9% compaginaba su formación de máster con un trabajo o una beca de inserción laboral.

### **Análisis factorial confirmatorio**

En términos generales, los datos, resultados y conclusiones que se presentan en este trabajo se refieren al análisis del cuestionario que hace referencia a las motivaciones a la hora de elegir la docencia como futuro profesional. Una vez tabulada la información, se determinó la validez de las respuestas mediante un análisis de confiabilidad y consistencia interna de las variables del cuestionario, a través del coeficiente Alfa de Cronbach, dando como resultado un valor superior a 0,7, lo que indica una consistencia interna suficiente entre los elementos de la escala. Posteriormente, se recurrió a la técnica estadística multivariante de análisis factorial de componentes principales y una rotación de tipo Varimax. Esta es la metodología más

común en este tipo de investigaciones (López-González, Pérez-Carbonell y Ramos-Santana, 2011; Hair et al, 2004) que tiene el objeto de reducir las variables objeto de estudio.

Tabla 2  
*Matriz de Componentes Rotados*

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>
(M1) La docencia me interesa porque no tengo otras salidas profesionales	0,758		
(M2) Aunque inicialmente aspiraba a otra profesión, ahora la docencia me parece muy interesante	0,659		
(M3) La docencia en Educ. Secundaria interesa principalmente por sus condiciones de trabajo: estabilidad, vacaciones,..	0,692		
(M4) En mi entorno no existe una buena opinión sobre la enseñanza		0,745	
(M5) El docente de Educación Secundaria tiene pocos estímulos profesionales		0,777	
(M6) Tengo mucho interés profesional en ejercer la docencia en Secundaria			0,319
(M7) La docencia motiva porque se trabaja con jóvenes			0,821
Autovalores	2,074	1,315	1,000
% Varianza	29,629	18,786	14,291
% Varianza acumulada	29,629	48,415	62,706
Adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO): 0,636			
Prueba de esfericidad de Bartlett: $\chi^2 = 575,676$ ; gl: 45; Sig.: 0,000			

En la tabla 2, se presentan los resultados del análisis factorial sobre los ítems de motivaciones. El valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que tiene en cuenta las correlaciones entre variables, es de 0,636 y está por encima del mínimo recomendable. Con este análisis factorial, los 7 ítems iniciales quedaron reducidos a tres factores. Estos resultados permiten intuir la existencia de tres tipos de factores motivacionales que animan o desaniman la elección de los estudios iniciales de formación del profesorado en enseñanza secundaria. El primer factor de la matriz de componentes rotados agrupa a las motivaciones relacionadas con las condiciones de trabajo que se esperan en una futura docencia, o a la consideración de la

docencia como una posible salida laboral más. Se ha denominado «factores extrínsecos positivos», y explica el 29,63% de la varianza total. El segundo factor observado hace referencia a aspectos negativos relacionados con la opinión que, tanto el encuestado como los familiares o amigos, tienen sobre la imagen del docente en la sociedad y/o sus escasos estímulos profesionales. Este factor explica el 18,79% de la varianza total y se ha llamado «factores extrínsecos negativos». El tercer factor de la matriz de componentes rotados, con una varianza explicada del 14,29% de la varianza total, agrupa los motivos intrínsecos positivos docentes y las motivaciones altruistas. A este tercer factor se le ha denominado «factores intrínsecos».

### **Análisis clúster**

Posteriormente, los factores motivacionales observados en el análisis factorial se tomaron como base para tratar de determinar la posible existencia de alguna tendencia de agrupación, con el objetivo de comprobar si existen perfiles socio-demográficos definidos en el alumnado y permitir identificar sus rasgos definitorios. Para ello se utilizó un análisis clúster, con el fin de agrupar a los encuestados según las motivaciones expresadas en sus respuestas.

Se recurrió a la prueba MANOVA para comprobar la significatividad de los efectos y la pertenencia al clúster de las variables utilizadas. Las diferencias entre pares de valores se identificaron mediante la utilización del test post hoc de Tukey. Posteriormente, el test Chi-cuadrado se empleó para medir las características sociodemográficas medidas de los estudiantes encuestados (p.e. género, edad, universidad, compaginación de estudios con trabajo, otros estudios de posgrado). Por otra parte, mediante el test ANOVA se realizó una comprobación de las variables. En la tabla 3 se presentan los resultados alcanzados.

Tabla 3  
Resultados del análisis clúster

Componente	Variables motivacionales	Clúster de pertenencia			Anova		Estadístico igualdad de varianzas	
		1 n = 123	2 n = 168	3 n = 209	F	Sig.	Levene	Sig.
Factores extrínsecos positivos	M1	2,89 <sup>(*)</sup>	2,50 <sup>(*)</sup>	1,41 <sup>(*)</sup>	95,582	< ,001	54,46	< ,001
	M2	3,46 <sup>(*)</sup>	4,13 <sup>(*)</sup>	1,50 <sup>(*)</sup>	541,326	< ,001	11,30	< ,001
	M3	3,55 <sup>(*)</sup>	3,04 <sup>(*)</sup>	2,10 <sup>(*)</sup>	86,715	< ,001	1,05	,353
Factores extrínsecos negativos	M4	3,21 <sup>(*)</sup>	1,39 <sup>(*)</sup>	1,94 <sup>(*)</sup>	124,347	< ,001	22,02	< ,001
	M5	3,42 <sup>(*)</sup>	2,23 <sup>(*)</sup>	2,57 <sup>(*)</sup>	47,958	< ,001	5,23	< ,010
Factores intrínsecos	M6	3,77 <sup>(*)</sup>	4,29 <sup>(*)</sup>	4,68 <sup>(*)</sup>	52,434	< ,001	20,60	< ,001
	M7	3,08 <sup>(*)</sup>	3,47 <sup>(*)</sup>	3,63 <sup>(*)</sup>	11,522	< ,001	0,66	,0936

(\*) Variable significativa al 0,001.

El análisis clúster determinó la existencia de tres tipologías distintas de estudiantes que pretenden ser profesores de educación secundaria. El primer conglomerado o clúster estaría compuesto por un total de 123 participantes (24,6% del total), y presenta las mayores puntuaciones en las variables M1 y M3 y niveles elevados para M2, que se corresponde a las variables de motivación extrínseca positiva hacia la docencia, pero también es el grupo que tiene, con diferencia, las mayores puntuaciones en los factores extrínsecos negativos (M4 y M5). A este grupo se le ha denominado alumnado con *motivación circunstancial*, ya que no tiene buena opinión de la docencia, y lo toma simplemente como una salida profesional viable. El clúster 2, compuesto por 168 participantes (33,6%), presenta la mayor valoración para la motivación M2 «aunque inicialmente aspiraba a otra profesión, ahora la docencia me parece interesante». Asimismo, este grupo se caracteriza por tener altas puntuaciones en los factores intrínsecos relacionados con la docencia, así como muy baja puntuación en los factores extrínsecos negativos, a este grupo se le ha denominado alumnado con *vocación encontrada*. Finalmente, el clúster 3, formado por 209 participantes (41,8%), presenta las puntuaciones más altas en las variables que conforman los factores intrínsecos, tanto para M6 como para M7, así como puntuaciones bajas tanto en los factores extrínsecos positivos como extrínsecos negativos, a este grupo se le ha denominado alumnado con *vocación docente intrínseca*.

Posteriormente, se asignó a cada variable sociodemográfica el número de individuos que pertenecían a cada clúster, con el objeto de comprobar si existía un patrón identificable entre el alumnado (tabla 4). Para detectar esta posible relación se realizó un análisis Chi-cuadrado de Pearson.

Tabla 4  
*Características demográficas por grupo clúster*

Características demográficas	Clúster 1 (n=123) n (%)	Clúster 2 (n=168) n (%)	Clúster 3 (n=209) n (%)	Total
<b>Género</b>				
Hombre	53 (27,9%)	59 (31,1%)	78 (41,1%)	190
Mujer	70 (22,6%)	109 (35,2%)	131 (42,3%)	310
<b>Edad</b>				
Hasta 24	41 (18,6%)	58 (26,2%)	122 (55,2%)	221
25-29	47 (27,5%)	70 (40,9%)	54 (31,6%)	171
30-34	19 (34,5%)	21 (38,2%)	15 (27,3%)	55
35-39	10 (32,3%)	11 (35,5%)	10 (32,3%)	31
> 40	4 (22,2%)	8 (44,4%)	6 (33,3%)	18
<b>Estudios previos</b>				
Artes y humanidades	32 (17,1%)	41 (21,9%)	114 (61,0%)	187
Ciencias	24 (30,4%)	32 (40,5%)	23 (29,1%)	79
Ciencias de la Salud	5 (25,0%)	11 (55,0%)	4 (20,0%)	20
Ciencias Sociales y Jurídicas	22 (25,0%)	36 (40,9%)	30 (34,1%)	88
Ingeniería y Arquitectura	27 (31,8%)	35 (41,2%)	23 (27,1%)	85
<b>Otro posgrado</b>				
Sí	37 (37,0%)	41 (41,0%)	22 (22,0%)	100
No	81 (20,6%)	126 (32,0%)	187 (47,5%)	394
<b>Dedicación</b>				
Solo estudiar	70 (23,0%)	94 (30,9%)	140 (46,1%)	304
Estudiar y trabajar	53 (27,3%)	72 (37,1%)	69 (35,6%)	194
<b>Universidad</b>				
Burgos	29 (31,2%)	31 (33,3%)	33 (35,5%)	93
Córdoba	65 (21,0%)	103 (33,2%)	142 (45,8%)	310
Jaén	29 (30,2%)	34 (35,4%)	33 (34,4%)	96

Notas: (1) la descripción porcentual es en horizontal;  
(2) el número de observaciones en Ciencias de la Salud es reducido para emitir un juicio de valor.

En referencia al género, aunque el alumnado es mayoritariamente femenino (62%), el sexo de los encuestados no es significativo para su pertenencia a algún clúster ( $\chi^2 (2, N = 500) = 1,99, p = 0,371$ ). Es decir, no se puede afirmar que exista una mayor vocación docente en un género que en el otro. Al realizar el mismo estudio por tramos de edad, sí se observa relación significativa entre la edad y la pertenencia a alguno de los clústeres ( $\chi^2 (5, N = 496) = 31,70, p < 0,001$ ). Concretamente, el alumnado más joven, hasta 24 años, que tiene su formación de grado recién terminada, tiene un mayor perfil de pertenencia al clúster 3, en la que la vocación docente intrínseca y altruista es mayor, frente a otras cohortes de edad, donde hay mayor proporción de alumnado asignado al clúster 2. Resulta interesante que, a partir de los 30 años, existe un importante número de alumnos pertenecientes al clúster 1, donde la motivación para acceder a la docencia es meramente circunstancial.

Las áreas de conocimiento previas con que el alumnado accede al máster de formación de profesorado de enseñanza secundaria, también guardan relación con la asignación a los clústeres de agrupación motivacional ( $\chi^2 (5, N = 498) = 48,52, p < 0,001$ ). Es destacable la elevada proporción de estudiantes de Artes y Humanidades que pertenecen al grupo con mayor motivación intrínseca (61,0%); frente al alumnado con formación en áreas como las de Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingenierías o Arquitectura donde prima la vocación encontrada, pero con un importante grupo de alumnos con motivación puramente circunstancial. De forma similar, existe relación entre las variables, tener otro posgrado previo al máster de formación de profesorado y la pertenencia a un clúster ( $\chi^2 (2, N = 498) = 35,48, p < 0,001$ ), el alumnado que no tiene otro posgrado suele tener más motivaciones intrínsecas. Por otra parte, el tipo de dedicación (compartida o no) durante el máster ( $\chi^2 (2, N = 498) = 5,35, p < 0,1$ ) no condiciona la pertenencia a un determinado clúster. Finalmente, el tipo de universidad de pertenencia de los encuestados ( $\chi^2 (3, N = 499) = 7,9, p < 0,1$ ), tampoco condiciona la pertenencia a un determinado clúster, lo que implica que el origen geográfico del alumnado no tiene relación con la motivación.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se ha intentado identificar, por un lado, las motivaciones que impulsan al alumnado a realizar el MFPES, entendiendo esta formación, como previa a un posible futuro profesional docente en educación secundaria; y por otro, si es posible caracterizar sociodemográficamente las tipologías de los candidatos desde esta perspectiva motivacional.

En referencia a la primera pregunta de investigación, se ha podido definir la existencia de tres tipos de factores motivaciones en los estudiantes que acceden a esta formación, en las universidades estudiadas: 1) factores motivacionales intrínsecos y altruistas, 2) factores motivaciones extrínsecos, estos dos factores motivacionales ya definidos en los estudios de König y Rothland (2012), pero también se ha detectado la presencia de 3) factores motivacionales extrínsecos negativos sobre la profesión docente (Watt y Richardson, 2008).

En función de las motivaciones expresadas, respecto a la carrera docente de los encuestados, se han caracterizado tres grupos o tipologías de alumnado que accede a este máster: el primer grupo estaría formado por estudiantes que consideran la docencia como una mera salida profesional, es decir, una motivación circunstancial ante el actual mercado laboral, representando casi la cuarta parte de los encuestados. El segundo grupo estaría formado por alumnado que no había considerado inicialmente la docencia como proyecto profesional de futuro, pero una vez en el máster, han encontrado satisfacción en la docencia, es decir, una vocación encontrada. El tercer grupo, el más numeroso, se caracteriza por tener una vocación intrínsecamente docente.

En cuanto a la presencia de la mujer en la docencia, es superior a la de los hombres (Azman, 2013). En consecuencia, también hay mayor presencia femenina en el máster, pero el género de los encuestados no influye en su adscripción a los grupos definidos previamente y, en consecuencia, se intuye que no existe una mayor vocación docente intrínseca según el género. Tampoco hay evidencia de que influya el origen geográfico del encuestado, ni el hecho de realizar otra actividad remunerada además de su formación en el máster.

Los resultados revelan que existe relación significativa entre la edad y el grupo motivacional de pertenencia, siendo el alumnado más joven donde se ha encontrado mayor motivación intrínseca. Además, los estudiantes procedentes de titulaciones relacionadas con las Artes y Humanidades presentan mucha mayor motivación intrínseca que el resto de sus compañeros, especialmente respecto a los alumnos procedentes de Ciencias e Ingeniería. Por otra parte, los datos indican que tener previamente otros estudios de posgrado, tiene relación con el hecho de pertenecer a los grupos con menor motivación intrínseca respecto a la docencia, debido quizás, a que se considera como una segunda opción ante la falta de salidas en otras profesiones.

El conocimiento de la existencia, por parte de las autoridades educativas, de las diversas motivaciones a la hora de comenzar la carrera docente en la educación secundaria debería tenerse en cuenta para la



selección, elaboración y planificación de la formación inicial del futuro profesorado, permitiendo espacios de desarrollo y fomento de su dimensión vocacional. En este sentido resulta necesario, como apuntan Balan, Bujor y Serdenciuc (2012), que se trabaje sobre la base de las motivaciones, actitudes y expectativas de los candidatos a profesores (p.e. aumentar el periodo de prácticas en centros), para que adquieran las competencias necesarias para la formación del futuro y poder así trabajar en línea con los principios de competitividad y calidad por los que se rige el Espacio Europeo de Educación Superior. Y quizás, se deba plantear la conveniencia de establecer para algunos estudios de grados, itinerarios formativos especialmente orientados a la enseñanza secundaria.

Como limitaciones principales de este estudio entendemos que, aunque se ha identificado los diferentes perfiles motivacionales del alumnado del MFPES y sus características sociodemográficas asociadas, mediante una investigación transversal, tal vez estos resultados podrían ser mejor explicados a través de estudios longitudinales, que permitieran tener una visión más detallada sobre el proceso de formación del profesorado de educación secundaria, tanto a través de estudios de tipo cuantitativo como cualitativo. Finalmente, se debe destacar como limitación principal, el número de universidades consultadas (tres), por lo que el grado de generalización geográfica del estudio a todo el ámbito geográfico español es relativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.
- Balan, C.C., Bujor, L. & Serdenciuc, N.L. (2012). The role of the initial psychopedagogical training in structuring motivational and attitudinal dynamic toward teaching career. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 463-467.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343-349.
- Báusela, E. (2010). Planes de acción tutorial en la universidad. *Revista de la educación superior*, 39 (153), 119-122.
- Biscarri, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 221-237.
- Biscarri, J., Filella, G. y Jové, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 287-309.
- Bolívar, A. & Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Boyd, D.J., Grossman, P.L., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Brookhart, S.M. & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Caballero, D. & Huertas, F.J. (2016). Main Motivations of Students of Childhood Education and Primary Education to Become Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(6), 153-158.
- Cano, J., Orejudo, S. y Cortés, A. (2012). La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum de la Universidad de Zaragoza. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 121-132.
- Carabaña, J. y de la Fuente, G. (2016). Facultad por Facultad. Origen familiar y empleo de los licenciados en CCSS y Humanidades de la UCM en el año 2003. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 983-1001.
- Cochran-Smith, M. (2009). The new teacher education in the United States: directions forward. *Teachers and teaching*, 14 (4), 271-282.
- Comisión Europea (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://goo.gl/21F7tK>

- Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (2009). Los universitarios de ciencias ante la docencia en Secundaria como experiencia profesional. *Revista de Educación*, 348, 401-421.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: John Wiley y Sons.
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341-353.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática: La formación inicial. *Revista de educación*, 340, 19-40.
- Fernández-Berruoco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en Secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Relieve*, 20(1), 1-20.
- García-Garrido, J.L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, 51(4), 435-447.
- González-Bertolín, A. y Sanz-Ponce, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 367-381.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (2004). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson.
- Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement*. CESifo (Working Paper, N.º 3037). Recuperado de: <https://www.econstor.eu/>.
- Harris, D.N. & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 207-216.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-51.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J.L., Pérez, A. y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Echelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de psicología*, 27(2), 405-411.
- López-González, E., Pérez-Carbonell, A. y Ramos-Santana, G. (2011). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social Aula. *Revista de Educación*, 354, 369-397.
- Lorenzo-Vicente, J.A., Muñoz-Galiano, I.M. y Beas-Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.

- Mahler, D., Großschedl, J. & Harms, U. (2017). Using doubly latent multilevel analysis to elucidate relationships between science teachers' professional knowledge and students' performance. *International Journal of Science Education*, 39(2), 213-237.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1), 15-42.
- Martín-Vegas, R.A. (2015). La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación. *Revista española de pedagogía*, 73 (261), 365-379.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (2014). *TALIS: 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/>.
- Molina, M.Á. y Esteve, R.P. (2016). El pensamiento del alumnado respecto de la formación inicial en el Máster de Educación Secundaria. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Valencia.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective. *OECD Education Working Papers*, 48, 1-50.
- Neves de Jesus, S. y Lens, W. (2005). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación. (2005). *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu>.
- Özbek, R. (2007). Teacher candidates' perceptions about importance of personal, economical and social factors which affect their decisions to be teachers. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-160.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Pontes, A., Ariza, L. y Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 49-60.
- Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F.J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551.
- Puentes, R.V., Botia, A.B. & Verdejo, A.M. (2015). A review of the initial teachers's education in Spain: The masters in secondary education. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sahlberg, P. (2014). Facts, true facts and research in improving education systems. *Inaugural Annual Lecture*. British Educational Research Association (BERA).

- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria, *Estudios sobre educación*, 12, 31-40.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria, *Educación XXI*, 11, 183-209.
- Valcarcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la Convergencia Europea en Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 23, 209-213.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Guzmán Antonio Muñoz-Fernández. Profesor de Enseñanza Secundaria desde 1991. En el año 2008 se incorporó al Área de Organización de Empresas de la Universidad de Córdoba en comisión de servicios. Ha participado en numerosos grupos de trabajo de innovación educativa en Secundaria y Formación Superior. Colabora con los másteres de Formación del Profesorado y de Comercio Exterior. Sus líneas de investigación principales están relacionadas con turismo cultural, emprendimiento y satisfacción laboral.

Pablo Rodríguez-Gutiérrez. Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Estadística, Econometría, Investigación Operativa, Organización de Empresas y Economía Aplicada de la Universidad de Córdoba desde 2015. Es profesor del área de Organización de Empresas. Su línea de investigación principal está relacionada con la sostenibilidad y el cambio organizacional, aunque también está interesado en temas docentes como son las motivaciones del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de EE.SS.

Mercedes Luque-Vílchez. Investigadora Postdoctoral en Departamento de Economía y Administración de Empresas de la Universidad de Burgos desde junio de 2018. Tiene experiencia docente en el área de Economía Financiera y Contabilidad. Su línea de investigación principal está relacionada con la contabilidad social y medioambiental, aunque también está interesada en la investigación de temas puramente docentes como son la formación inicial del profesorado novel.

Dirección de los autores: Guzmán Antonio Muñoz Fernández  
Pablo Rodríguez Gutiérrez  
Facultad de Derecho y CC. Económicas y  
Empresariales  
Área de Organización de Empresas  
C/ Puerta Nueva s/n  
14071 - Córdoba  
E-mail: guzman.munoz@uco.es  
pablo.rodriguez@uco.es

Mercedes Luque-Vílchez  
Universidad de Burgos  
Facultad de Ciencias Económicas y  
Empresariales, Área de Contabilidad  
Plaza Infanta Elena  
09001 - Burgos  
E-mail: mlvilches@ubu.es

Fecha Recepción del Artículo: 14. Octubre. 2017  
Fecha Modificación del Artículo: 18. Marzo. 2018  
Fecha Aceptación del Artículo: 22. Marzo. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

# 4

## **HACIA UNA DEFINICIÓN LATINOAMERICANA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. APROXIMACIÓN A LAS PREFERENCIAS CONCEPTUALES DE LOS UNIVERSITARIOS**

**(TOWARDS A LATIN AMERICAN DEFINITION OF UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY. APPROXIMATION TO THE CONCEPTUAL PREFERENCES OF UNIVERSITY STUDENTS)**

François Vallaëys

*Universidad del Pacífico, Lima, Perú*

Juliana Álvarez Rodríguez

*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México*

DOI: 10.5944/educXX1.19442

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Vallaëys, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442

Vallaëys, F. & Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. [Towards a latin american definition of university social responsibility. Approximation to the conceptual preferences of university students]. *Educación XXI*, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442

## **RESUMEN**

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una nueva política de gestión universitaria que redefine la tradicional extensión y proyección social solidaria, introduciendo un enfoque global de cuidado de los impactos administrativos y académicos en todos los procesos de la universidad. La RSU exige ser asumida por todos los miembros de la universidad transversalmente en sus actividades, siendo imprescindible que ellos entiendan de qué se trata y estén dispuestos a la corresponsabilidad en sus funciones laborales rutinarias. Este estudio empieza a responder a la pregunta: ¿Qué tanto los universitarios latinoamericanos han avanzado en la comprensión de este



nuevo paradigma? La investigación es de tipo exploratorio-descriptivo con enfoque cuantitativo a través de una encuesta aplicada a una muestra de 740 actores universitarios (alumnos, profesores, administrativos y directivos) de 17 universidades en siete países de Latinoamérica donde se analiza cómo los actores universitarios conciben la RSU, seleccionando una de cinco definiciones propuestas. Los resultados marcan varias tendencias: primero, el enfoque estrictamente asistencial ha disminuido de la mente de los universitarios; segundo, las preferencias apuntan a la perspectiva de participación en el desarrollo local, regional y nacional junto con otros actores del entorno y al enfoque de la guía ISO 26000, que define la responsabilidad social como gestión de los impactos organizacionales. Se concluye que este concepto de gestión de impactos ha empezado a penetrar en la mente de la comunidad universitaria, y que se está superando la visión reductora del compromiso social universitario asumido solamente desde la extensión voluntaria, fuera de la formación curricular y la investigación. Esto autoriza a construir una definición latinoamericana de RSU basada en la participación en el desarrollo territorial y la gestión de impactos administrativos y académicos.

## **PALABRAS CLAVE**

Responsabilidad Social; Responsabilidad Social Universitaria; Universidad latinoamericana; Política educativa; Desarrollo sostenible, Comunidad universitaria.

## **ABSTRACT**

University Social Responsibility (USR) is a new university management policy that redefines the traditional scope and projection of social solidarity, introducing a global care approach for both administrative and academic impact in all university processes. USR demands to be transversely included by all university members in their everyday activities, it is imperative for them to understand what it is about so they are willing to become co-responsible in their day to day activities. This study begins to respond to the question: To what extent has the Latin American university community understood this new paradigm? This is an exploratory - descriptive type research with a quantitative approach making use of the survey technique which was administered to a sample of 740 participants (students, faculty, office personnel and principals) from 17 universities in seven Latin American countries; in order to grasp how university actors conceive USR, by selecting one of five given definitions. Results indicate several tendencies: first, the strictly assistance approach has diminished among the university community; secondly, preferences point directly to the participation perspective in local, regional and national development alongside with other actors and an approach derived from the ISO 26000 standard, which defines Social Responsibility as a management procedure of the organizational impact.

It is concluded that this concept of impact management has already been introduced to the mind of the university community and it is overcoming the reductive vision of the social commitment only assumed from the voluntary engagement perspective, left aside from the academic and research curricula. Therefore, it is an invitation to construct a Latin American definition of USR based on the participation of territorial development and the management of administrative and academic impact.

## KEY WORDS

Social Responsibility; University Social Responsibility; Latin American University; Politics of Education; Sustainable Development; School Community Relationship.

## INTRODUCCIÓN

El rol social de la universidad latinoamericana ha sido siempre objeto de muchos debates y tensiones (Castañeda, Ruiz, Vilorio, Castañeda, y Quevedo 2007; Boyle, 2004; Morles, 2004) y la época actual no escapa a la discusión. La masificación de la educación superior en Latinoamérica enfrenta una mercantilización del mundo universitario y un proceso de internacionalización de la calidad sometida a clasificaciones e indicadores de acreditación definidos desde Norteamérica y Europa, en contextos sociales y económicos diferentes. La tradicional extensión y proyección social solidaria latinoamericana, como modelo de participación social de las universidades, se ha visto desde luego trastornada (Lanz, 2003; Pérez, 2000), y ha aparecido en los inicios del siglo la corriente de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como intento de redefinir la función social universitaria ante los desafíos éticos de la globalización (Universidad Construye País, 2006; Vallaeys y Carrizo, 2006; Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina [AUSJAL], 2009).

Más allá de las sospechas ideológicas que la RSU puede generar en la academia, siendo un modelo de gestión históricamente proveniente del ámbito empresarial (Gaete, 2008; Martí, Martí-Villar y Almerich, 2013), la responsabilidad social tiene que ser vivida por todos los actores internos de una organización, por ser transversal a todas sus actividades. Así, es imprescindible que los distintos actores entiendan de qué se trata y estén dispuestos a la corresponsabilidad en las diversas rutinas de sus funciones laborales diarias (International Organization for Standardization [ISO], 2010). Tal consenso no es obvio, provoca dificultades específicas de

capacitación y entendimiento al momento de poner en práctica un plan estratégico de responsabilidad social. Después de una década y media de introducción del modelo de la RSU en América Latina ¿qué tanto los diversos actores universitarios han avanzado en la comprensión y apropiación de la RSU? Las políticas públicas de educación superior latinoamericanas empiezan a contemplar la RSU (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2016; Ley Universitaria Peruana No. 30220, 2014) y los académicos norteamericanos ahora subrayan la pertinencia de la RSU latinoamericana (Appe, Rubaii, Líppez-De Castro y Capobianco, 2017). Pero ¿cómo los mismos universitarios latinoamericanos la conciben? Este estudio es un primer paso hacia la respuesta a esta pregunta, sin pretensión de exhaustividad ni validez estadística, puesto que concierne solo una pequeña muestra de 17 universidades participantes en seminario de RSU e Innovación social.

Antes de presentar los resultados, es menester recordar los antecedentes de la noción de responsabilidad social organizacional en general, y de la RSU en particular, tantas veces confundida con la extensión y proyección social, como tercera función sustantiva de la universidad.

### **Definición de la Responsabilidad Social de las Organizaciones según la Guía ISO 26000: responsabilidad por impactos**

Después de muchos años de discusión entre más de 90 países y todos los actores sociales públicos y privados, con o sin fines de lucro, la Organización Internacional de Estandarización (ISO) concibió una «norma fuera de norma» (Capron, Quairel-Lanoizelée y Turcotte, 2010). La ISO 26000 (2010), una guía normativa de responsabilidad social, cuyo gran mérito es de haber logrado un amplio consenso entre el máximo de interlocutores posibles, para poder definir la responsabilidad social y su modo de gestión. Esta define la responsabilidad social de las organizaciones como:

*Responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades<sup>1</sup> ocasionan en la sociedad y el medio ambiente mediante un comportamiento ético y transparente que: (1) contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad; (2) tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas; (3) cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento; y (4) esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones. (p. 4)<sup>2</sup>*

Esta definición consensuada merece ser cuidadosamente analizada:

*Primero*, la responsabilidad social concierne a todas las organizaciones, en cuanto ellas tienen impactos en la sociedad y el medio ambiente, y deben contribuir a un desarrollo social y ambiental sostenible. Por lo tanto, no se debería tratar de un asunto estrictamente empresarial, al tener como propósito final un bien común en el cual participan todos los actores sociales desde sus respectivos objetivos y quehacer institucional.

*Segundo*, la responsabilidad social es responsabilidad por los impactos de la organización, lo que no significa solamente lo que ella hace adrede, sino también lo que ella provoca sin querer, sus efectos colaterales, sus consecuencias ocultas, dentro de su «esfera de influencia». Por lo que la responsabilidad de una organización, al volverse «social», se extiende más allá de su fuero interno: le exige contribuir a un buen desarrollo en su entorno, tener impactos positivos, y además vigilar sus efectos negativos, no tener impactos negativos, tanto en sus propias actividades como en su cadena de proveedores. La buena acción hacia fuera, sin el cuidado de la buena organización hacia dentro, no es socialmente responsable, y viceversa. Al volverse social, la responsabilidad organizacional por impactos hace estallar la reducción jurídica a la mera imputabilidad por actos (Martin-Chenut y De Quenaudon, 2016).

*Tercero*, la finalidad de la responsabilidad social es el desarrollo sostenible, tanto social como ambiental, de la sociedad. No es solamente una responsabilidad reactiva (no causar daño, portarse bien), sino proactiva (participar, innovar, mejorar). La participación en el bien común es un deber de la responsabilidad social.

*Cuarto*, la organización debe tomar en cuenta las expectativas de sus partes interesadas, pero dentro del objetivo final del desarrollo sostenible, por lo que se deberá distinguir entre las expectativas legítimas, buenas para toda la sociedad, y las expectativas egoístas de ciertos grupos de interés, que no son legítimas por no aportar nada al bien común, o incluso oponerse a él. La misma Guía ISO 26000 diferencia nítidamente las demandas sociales universales y los intereses particulares de los grupos de interés.

*Quinto*, la responsabilidad social se relaciona con la legalidad. La organización deberá no solo seguir la ley del Estado en que opera, sino además la «normativa internacional de comportamiento», es decir los principios de conducta que los grandes acuerdos, cartas magnas y declaraciones que los organismos internacionales promueven (Organización Internacional del Trabajo [OIT], Organización de las Naciones Unidas [ONU], Organización Mundial de la Salud [OMS], etc.). Así, nadie debería contornar las exigencias ético-jurídicas universales, operando en países o zonas de poca o ninguna ley. La responsabilidad social rehúsa prácticas de *dumping* legal y participa

del movimiento de la cosmopolitización de las normas de comportamiento (Beck, 2002) y la creación de una comunidad mundial de valores (Delmas-Marty, 2011).

*Sexto*, la responsabilidad social no es un capítulo aparte del trabajo de la organización, sino que debe de aplicarse en toda su estructura, procesos y actividades, así como en sus relaciones en su esfera de influencia. Por lo tanto, no puede tratarse de una actividad generosa al lado del propósito central de la organización, un acto de filantropía aparte del *core business*. Tiene que ser imbuida en toda la organización. Así, la figura de la Fundación caritativa fuera del negocio de la empresa, o la figura del departamento de proyección social solidaria fuera de la formación e investigación universitaria, no son estrategias socialmente responsables. La misma definición de la responsabilidad social impide, pues, que se confunda con el lavado de cara (*fairwashing, greenwashing*), y es organizacionalmente más exigente que una mera «solidaridad altruista».

Gracias a la ISO 26000, la responsabilidad social (RS) está ahora bien definida: (1) Su contenido es la gestión de los impactos (directos e indirectos) de la organización, tanto hacia dentro como hacia fuera de sí misma; (2) Su fin es el desarrollo humano y la sostenibilidad social y ambiental de la comunidad humana; (3) Su medio es la participación de todas las partes interesadas que pueden influir en el desarrollo sostenible, conforme a las leyes y normas internacionales de comportamiento.

### **Desde la responsabilidad social organizacional hasta la responsabilidad social universitaria: recorridos latinoamericanos**

Sin embargo, la norma ISO 26000, aunque puede orientar e inspirar la definición de la RSU, no puede servir sin más de modelo a aplicar en las universidades, puesto que, en el detalle, la definición que aporta sigue siendo muy general y ligada a la referencia empresarial. Se necesita una definición específica de RSU, que tome en cuenta las características genuinas de la universidad, entidad dedicada principalmente a la construcción y transmisión de saberes humanísticos y científicos, y que no puede nunca ser reducida a una mera empresa de «servicios educativos» para «clientes» estudiantes (Reed, 2004; Dupas, 2005; Días, 2008; Vallaeys, 2008).

Es necesario construir una definición más precisa que pueda encausar la conservación, producción y transmisión del conocimiento científico, la experticia profesional y el pensamiento crítico, hacia la pertinencia social. La universidad cumple con una función social muy específica que obliga a pensar, vigilar y mejorar impactos absolutamente desconocidos en el

mundo empresarial y las teorías de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE): los impactos cognitivos (¿cómo impacta en el mundo lo que pensamos, nuestros paradigmas racionales, nuestros axiomas y prejuicios epistemológicos?) y los impactos educativos (¿cómo la gente que formamos se relaciona con el mundo? ¿qué hacen, qué prefieren, qué eligen, cómo deciden? ¿cuáles son sus impactos en la sociedad y el medioambiente?). La RSU no puede escapar al interrogante epistemológico de sus impactos, es decir a la posición crítica frente a sus definiciones de la legitimidad social del conocimiento que produce y transmite (Foucault, 1966; 1969).

Por lo tanto, sin descartar los aportes de la RSE, so pretexto que las universidades no son empresas, sin borrar todo lo que ha significado durante las últimas décadas los esfuerzos de las ciencias de gestión para construir herramientas de vigilancia de las actividades e impactos organizacionales en pro de un desarrollo humano y sostenible, necesitamos una definición de RSU que sea realmente útil y adaptada al quehacer académico.

Tal trabajo de redefinición y apropiación de la responsabilidad social por parte de las universidades latinoamericanas empezó durante la primera década del presente siglo (Martí, et al, 2013). La RSU latinoamericana se construyó a principios de los años 2000 con los esfuerzos teóricos y prácticos de la red chilena «Universidad Construye País» y la red latinoamericana de universidades animada por la «Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo», promovida por el gobierno noruego en el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Aunque ambas iniciativas hayan desaparecido hoy, han ido, a través de diálogos académicos, construyendo un concepto de universidad socialmente responsable que ha dejado huellas. La red Universidad Construye País definió así la RSU:

*Entendemos por responsabilidad social universitaria la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: Gestión, docencia, investigación y extensión. Así asume su responsabilidad social ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta. (Jiménez, 2002, p. 96)*

Esta dimensión integral de la RSU, como política aplicable desde el ejercicio de las tres funciones sustantivas (formación, investigación, extensión) y además desde la gestión administrativa, se reencuentra en la definición promovida por la Iniciativa de Ética, Capital Social y Desarrollo del BID:

*Es una política de gestión de la calidad ética de la universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación y*

*extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitarios y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad. (Vallaey, 2006, p. 5)*

Paralelamente, la AUSJAL empezó en 2006 a construir su propio concepto de RSU en base a una red de homólogos que integra las diversas universidades jesuitas del continente. AUSJAL define la RSU como:

*La habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable. (AUSJAL, 2009, p. 15)*

La característica común a estas tres definiciones se encuentra en la atención nueva que se le da a la dimensión de la gestión administrativa de la universidad. Desde tres horizontes latinoamericanos diferentes, se deja de focalizar únicamente en las «tres funciones sustantivas» de la universidad para empezar a hablar de los cuatro procesos: gestión, formación, investigación extensión. El cambio de enfoque que aporta la RSU reside en este nuevo punto de partida integral que abarca tanto la dimensión administrativa como la académica. En consecuencia, la responsabilidad que debe de asumir la universidad no se origina en el cumplimiento de una función específica (la de su «extensión» hacia la sociedad), sino en el ejercicio de todas sus actividades diarias, incluidas las actividades de extensión.

*Esto significa que la responsabilidad social de la universidad concierne tanto a las rutinas administrativas (compras, gobierno, planificación, prestación de servicios, matrícula, marketing, selección de personal, etc.) como las dimensiones académicas de formación e investigación. La misma actividad de extensión y proyección social no escapa al riesgo de ser llevada a cabo en forma socialmente irresponsable (como asistencialismo, por ejemplo). Tal cambio de enfoque y atención integral y transversal constituye la verdadera novedad de la RSU frente a la extensión solidaria, cual sea la profundidad y la radicalidad crítica*

*que se pueda dar a esa última (Tommasino y Cano, 2016). En efecto, solo desde un enfoque de RSU se puede entender, articular y promover el nexo entre programas sociales hacia fuera y gestión ambiental hacia dentro, por ejemplo. Con este cuidado integral del compromiso social en todo el quehacer universitario, el paradigma de la RSU es un buen candidato para reformular el rol social de la universidad latinoamericana en el siglo XXI, a cien años de la Reforma de Córdoba, e incluso interesar los universitarios de otros lares. (Appe et al, 2017)*

Después de este breve recorrido histórico y conceptual, presentamos la encuesta diseñada para analizar qué tanto los diversos actores universitarios (estudiantes, administrativos, docentes y autoridades) han podido comprender y asumir este nuevo enfoque de RSU, recogiendo opiniones en 17 universidades latinoamericanas.

## **MÉTODO**

El estudio se realizó del 19 de agosto al 25 de noviembre de 2015 en el marco del «Seminario latinoamericano de innovación social y gestión universitaria: hacia una nueva responsabilidad social universitaria», organizado por la Dirección de Innovación social de la CAF Banco de Desarrollo de América Latina y el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU), con el auspicio de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Su objetivo fue generar un espacio para la revisión crítica del concepto y la práctica del compromiso social universitario en Latinoamérica. Este permitió vincular a responsables de la gestión universitaria entre siete países del subcontinente y difundir herramientas de gestión de la RSU tendientes a vigorizar la integración de la docencia, la investigación y la extensión. Participaron 17 universidades: cinco mexicanas, cinco colombianas, tres chilenas, una argentina, una boliviana, una peruana y una costarricense<sup>3</sup>. Se aprovechó este inusual encuentro virtual para realizar entre las instituciones participantes un sondeo a las diferentes comunidades universitarias a fin de conocer lo que los actores universitarios piensan de la RSU, cómo la conciben y cuáles son los términos que prefieren para definirla.

Es una investigación de tipo exploratorio y descriptivo, con la finalidad de realizar un sondeo a los actores internos (profesores, estudiantes, administrativos y directivos) en 17 universidades pertenecientes a ocho países de América Latina sobre su concepción de la Responsabilidad Social Universitaria. Escogidas en un seminario académico virtual, la muestra no es representativa del universo institucional de educación superior latinoamericano; ni los actores internos entrevistados en cada entidad han



sido seleccionados según criterios de representatividad estadística. Se trata de una muestra auto-administrada por cada participante del seminario en su misma universidad, por lo que los resultados deben interpretarse como una primera fotografía de las preferencias conceptuales de un grupo de universitarios latinoamericanos.

Se utilizó la estadística descriptiva a través del procesamiento de los datos en el software SPSS, donde se obtuvieron tablas cruzadas para conocer los análisis de frecuencia, las cuales fueron graficadas.

A fin de poder aplicar el instrumento a todos los tipos de públicos de la universidad, se decidió crear en forma *ad hoc* cinco definiciones de RSU, y pedirle a cada persona interrogada elegir la definición que más prefería. Las cinco definiciones tenían que ser todas igualmente posibles y atractivas, correspondiendo a formulaciones que se suelen escuchar por parte de los universitarios cuando hablan de RSU en eventos académicos o de modo informal en el campus. Así, la selección preferente de una definición no significa necesariamente un rechazo de las demás por parte de la persona entrevistada, sino lo que le parece definir mejor lo que se debería entender por RSU, la definición con la que más se siente identificada.

Las definiciones propuestas tenían que ser nítidamente diferenciadas, para que permitan decidir cuál es la orientación preferente de los diversos actores universitarios. Los enfoques diferenciadores del universo conceptual de la RSU fueron seleccionados en torno a cinco conceptos clave: solidaridad con vulnerables, gestión de impactos, participación de grupos de interés, políticas de desarrollo, excelencia en clasificación.

La solidaridad refiere a un enfoque ético de ayuda altruista a personas o grupos vulnerables, evoca la tradicional filantropía. La gestión de impactos corresponde a la definición técnica de la responsabilidad social, como lo hemos visto, tal como los estándares internacionales la evocan. La participación resalta la importancia del diálogo entre las partes interesadas y los procesos democráticos de reconocimiento y toma de decisión consensuada. El desarrollo apunta a la meta de la responsabilidad social, la transformación social hacia mayor justicia y sostenibilidad. Y la excelencia se centra en la calidad del desempeño de la organización responsable, su capacidad de ser ejemplar y modelo para las demás. Todos estos enfoques son aristas del universo conceptual y discursivo de la responsabilidad social, acentos que permiten a cada definición diferenciarse de las demás conservando coherencia y racionalidad al momento de optar por una más que otra.

En base a dicha selección conceptual, se formularon las siguientes cinco definiciones de la RSU, que fueron propuestas a los miembros de la comunidad universitaria de cada institución participante del Seminario:

- *Concepto 1: Solidaridad con vulnerables.* La Responsabilidad Social Universitaria es el cumplimiento de la Universidad con valores éticos de solidaridad para con las personas más vulnerables de la sociedad.
- *Concepto 2: Gestión de impactos.* La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética y eficiente de todos sus procesos administrativos, formativos, cognitivos y de extensión.
- *Concepto 3: Participación de grupos de interés.* La Responsabilidad Social Universitaria es la participación democrática de los grupos de interés internos de la universidad (estudiantes, docentes, administrativos), junto con socios externos, en proyectos de desarrollo inclusivos y sostenibles.
- *Concepto 4: Políticas de desarrollo.* La Responsabilidad Social Universitaria es la participación de la universidad en políticas de desarrollo local, regional y nacional, junto con actores públicos y privados, para la promoción de un desarrollo humano justo y sostenible, desde el ejercicio de su misión académica (formación e investigación).
- *Concepto 5: Excelencia en clasificación.* La Responsabilidad Social de la universidad es de cumplir con excelencia su misión de formación de profesionales responsables e investigación de calidad, mejorando continuamente en las clasificaciones universitarias internacionales.

De este modo, se buscó comprobar si una o varias definiciones atraían más a los miembros de la comunidad universitaria de las instituciones analizadas, y si la concepción dominante de la RSU se inclinaba más hacia (1) la filantropía, (2) la gestión de impactos, (3) la participación de los grupos de interés, (4) el desarrollo humano sostenible, (5) la excelencia en los *rankings* internacionales.

Los resultados de la encuesta fueron capturados en el *software* estadístico SPSS 24 identificando las variables: universidad a la que pertenecen, tipo de institución, país, tipo de actor y concepto con el que se identificaron, con las cuales se realizó un análisis de frecuencias y tablas cruzadas que se graficaron para determinar el grado de identificación de los actores con los conceptos en las diferentes universidades, países y tipo de institución.

## RESULTADOS

De los 740 actores, el 37% (274) son alumnos, el 25.3% (187) profesores, 27% (200) administrativos y el 10.7% (79) directivos (Figura 1).

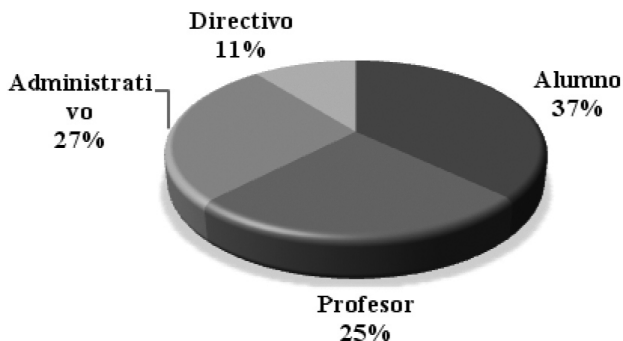


Figura 1. Tipo de actor interno de la RSU encuestado

De esas 740 encuestas realizadas, el 40.3% fueron en cinco universidades de México; el 27.4% en cinco universidades de Colombia; el 11.6% en tres universidades de Chile; el 6.3% en una universidad de Bolivia; el 5.4% en una universidad de Costa Rica; el 4.7% en una universidad de Argentina y el 4.3% en una universidad de Perú (Figura 2).

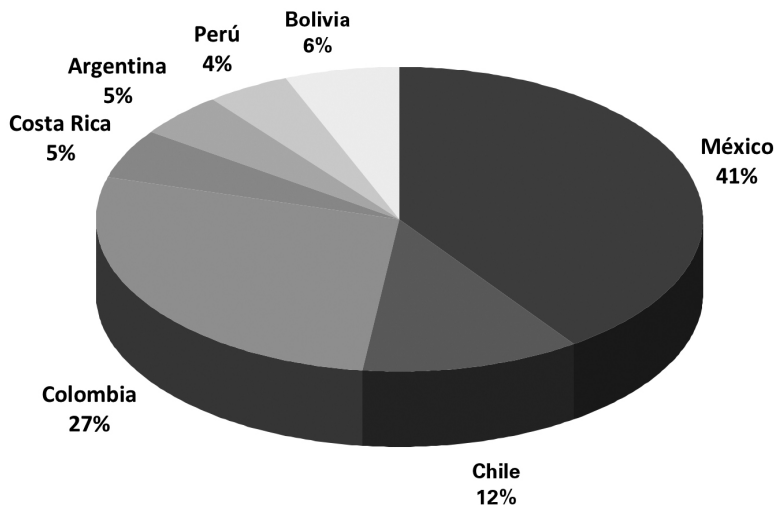


Figura 2. Encuestas realizadas en cada país

De las 17 universidades que participaron en la encuesta, el 60% son públicas y 40% privadas, pero contrariamente a lo que uno podría pensar, esta variable no influyó en las preferencias de concepción de RSU. El estudio demostró la independencia del tipo de institución (pública/privada) y la selección del concepto de RSU con la prueba de U de Mann Whitney. Como puede observarse en la Tabla 1, el nivel de significancia es de 0.199 afirmando que el tipo de institución no tiene efecto sobre la elección del concepto de RSU.

Tabla 1  
*Prueba de independencia de Mann Whitney*

<b>Prueba de U de Mann Whitney</b>	
U de Mann-Whitney	62226.000
Sig. asintótica (bilateral)	.199

Nota: Elaboración propia a través de SPSS.

La Tabla 2 resume la elección general de los conceptos de RSU por parte de los actores en cada país participante.

Tabla 2  
*Frecuencias por país y tipo de actor*

País	Actor	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3	Concepto 4	Concepto 5	Total
México	Alumno	6	23	37	33	35	134
	Profesor	2	18	8	21	7	56
	Administrativo	6	39	10	18	5	78
	Directivo	0	12	8	9	1	30
	Total	14	92	63	81	48	298
Chile	Alumno	3	9	3	11	0	26
	Profesor	1	12	2	12	1	28
	Administrativo	0	11	2	7	2	22
	Directivo	0	2	2	6	0	10
	Total	4	34	9	36	3	86
Colombia	Alumno	1	20	7	25	6	59
	Profesor	2	17	8	36	0	63
	Administrativo	0	21	7	31	1	60
	Directivo	0	5	5	11	0	21
	Total	3	63	27	103	7	203
Costa Rica	Alumno	0	4	0	10	1	15
	Profesor	1	1	1	7	0	10
	Administrativo	1	3	2	3	1	10
	Directivo	0	3	0	2	0	5
	Total	2	11	3	22	2	40
Argentina	Alumno	0	4	3	3	0	10
	Profesor	0	3	3	3	1	10
	Administrativo	0	2	2	5	1	10
	Directivo	0	1	1	1	2	5
	Total	0	10	9	12	4	35
Perú	Alumno	0	1	3	6	0	10
	Profesor	0	4	2	4	0	10
	Administrativo	1	5	1	3	0	10
	Directivo	0	0	0	2	0	2
	Total	1	10	6	15	0	32
Bolivia	Alumno	5	1	3	6	5	20
	Profesor	0	0	1	6	3	10
	Administrativo	0	4	1	4	1	10
	Directivo	1	0	0	3	2	6
	Total	6	5	5	19	11	46
T O T A L		30	225	122	288	75	740

*Nota:* Elaboración propia a través de SPSS.

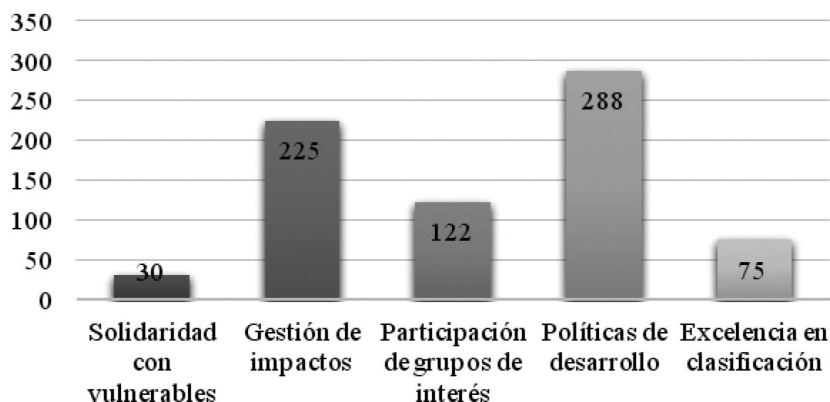


Figura 3. Preferencia de los conceptos en general

Vamos ahora a analizar detalladamente estos resultados, de tal modo que permitan avanzar hacia una definición consensual de la RSU en América Latina. Lo primero que se destaca es la preferencia general por la definición ligada a la participación en políticas de desarrollo (concepto 4). Sin contemplar el tipo de actor, si englobamos las preferencias de los 740 participantes, se aprecia que los conceptos preferidos por los participantes en Latinoamérica son el 4 y 2, y en tercer lugar el concepto 3, seguido del 5 (Figura 3).

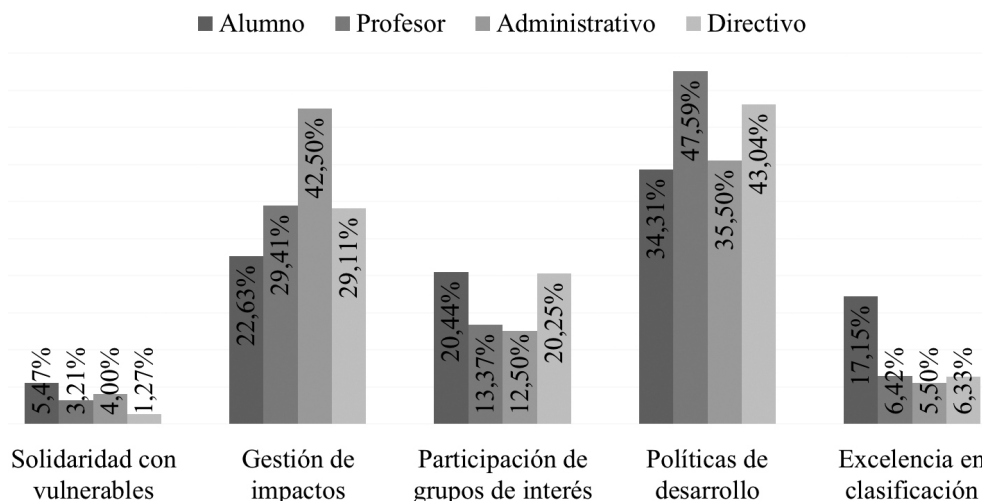


Figura 4. Preferencia de definición RSU por tipo de actores universitarios

Al realizar un análisis de tablas cruzadas de las variables tipo de actor y concepto seleccionado, y graficarlo (Figura 4) se observa que los alumnos

(34.31%), profesores (47.59%) y directivos (43.04%) han seleccionado en su mayoría el concepto relativo a las políticas de desarrollo (concepto 4), mientras que los administrativos (42.50%) han preferido en su mayoría el concepto relativo a la gestión de impactos sociales y ambientales (concepto 2).

Al analizar las tablas cruzadas de las variables país y concepto seleccionado y graficarlo (Figura 5), se observa que en México (30.87%) han seleccionado mayoritariamente el concepto relacionado con los impactos sociales y ambientales (concepto 2); mientras que en los demás países los actores universitarios entrevistados han concebido la RSU preferentemente como la participación de la universidad en políticas de desarrollo (concepto 4): Colombia (41.86%), Chile (50.74%), Costa Rica (55%), Argentina (34.29%), Perú (46.88%) y Bolivia (41.30%).

Pero si las variables tipo de actor universitario y país son relevantes, la variable universidad pública o privada no demostró ninguna diferencia en las preferencias conceptuales de sus miembros.

En total, cinco universidades optan primero por la definición RSU de gestión de impactos (Concepto 2), mientras que en las demás universidades en el que la temática de la RSU es más novedosa, el enfoque de la «participación en el desarrollo» (concepto 4), que corresponde más a la comprensión tradicional de la tercera función universitaria de la extensión y vinculación con el medio, sigue influenciando las preferencias de la mayoría de las personas. Ambos, conceptos 2 y 4 aparecen como las dos definiciones preferidas en 11 de las 17 universidades estudiadas, cuatro universidades optan en segunda posición por la definición RSU centrada en la participación de los grupos de interés (Concepto 3) y dos por la definición centrada en la excelencia en las clasificaciones internacionales (Concepto 5).

Esta relativa disparidad aumenta cuando se estudian las preferencias de definición RSU en cada universidad por separado. Aparece que las universidades que más han trabajado el tema con su comunidad interna se inclinan mayoritariamente hacia la definición cardinal de gestión de impactos (Concepto 2). Es el caso de casi todas las universidades mexicanas, que han sido beneficiadas con los aportes del Observatorio Mexicano de RSU (OMERSU) y las nuevas directivas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior mexicana (ANUIES) a favor de la promoción de la RSU (Pérez y Vallaey, 2016). También es el caso de la Universidad de Santiago de Chile que trabaja fuertemente la RSU desde hace muchos años y publica regularmente una alerta institucional sobre el tema<sup>4</sup>.

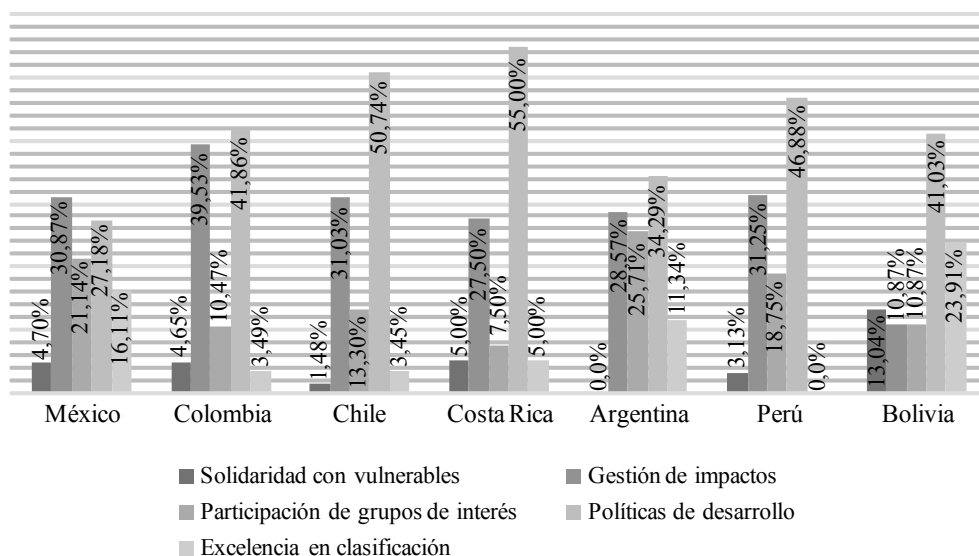


Figura 5. Preferencia de definición RSU por países

En ningún caso la primera definición centrada en la solidaridad con los más necesitados aparece dentro de las dos definiciones preferidas.

## DISCUSIÓN

### Hacia la consolidación de un enfoque latinoamericano de RSU centrado en el desarrollo y la gestión de impactos

Como primer acercamiento exploratorio a las preferencias de definición RSU de los actores universitarios latinoamericanos, los resultados del presente estudio no dejan de ser muy reveladores de cierta tendencia en la evolución de la problemática del vínculo social de la universidad en el continente. Aunque no tengan valor estadístico general, varios resultados aparecen nítidamente entre las 740 personas sondeadas:

Primero, es sorprendente ver cómo la definición de RSU centrada en la filantropía está sistemáticamente descartada. El desplazamiento conceptual desde las prácticas asistencialistas de ayuda por parte de estudiantes voluntarios hacia la participación de toda la universidad en el desarrollo humano justo y sostenible, gracias al ejercicio de su misión académica (formación e investigación), marca una maduración notable del concepto de Extensión y de la tercera función universitaria, acorde con los defensores de una Extensión «crítica» extendida más allá del voluntariado



hacia las funciones sustantivas de formación profesional e investigación con pertinencia social (Tommasino y Cano, 2016). En ese sentido, hay concordancia entre los promotores de una Extensión con pertinencia social y el modelo de la RSU: debemos pensar la intervención social universitaria desde la pericia profesional y la construcción de conocimientos, y no como una actividad marginal extra-curricular, a fin de superar el enfoque asistencialista o paternalista.

Segundo, el enfoque competitivo de excelencia universitaria sin referencia a un compromiso social, también está rechazado. Esto puede ser interpretado en sentido que la RSU no se confunde más con la RSE y su tendencia a servir ante todo intereses de imagen corporativa. Desde la filosofía de la RSU, la calidad académica debe significar también y ante todo la pertinencia social y ambiental de los aprendizajes y conocimientos. En relación con este punto, será preciso orientar la agenda de las políticas universitarias latinoamericanas hacia criterios genuinos de «acreditación social» y no solo fiscalizar la calidad del servicio de educación superior desde indicadores social y ambientalmente neutros. La RSU puede servir de referencia para superar la enajenación de la definición de calidad universitaria latinoamericana, actualmente en manos de agencias que definen sus indicadores y buenas prácticas desde la realidad académica del hemisferio norte (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] 2006).

Tercero, los tres enfoques preferidos cubren adecuadamente el significado general de la responsabilidad social tal como lo presenta la guía ISO 26000: gestión de los impactos de la organización; atención y participación de las partes interesadas y afectadas; promoción de un desarrollo humano sostenible de la sociedad. Esto puede ser interpretado en términos de madurez y compenetración del modelo de la gestión socialmente responsable en la comunidad universitaria. Los universitarios empiezan a reconocer que sus rutinas dentro de la institución tienen impactos que no siempre son deseables y necesitan orientar la gestión organizacional según criterios éticos sociales y ambientales para la toma de decisión. Entienden mejor que la participación de todos para la mejora continua es más valiosa que la queja, indiferencia y victimización. Quieren que su universidad sea también agente de desarrollo en su esfera de influencia. Es el sentido del artículo 124 de la nueva Ley universitaria peruana N.º 30220 que define explícitamente la RSU en términos de gestión de impactos. Si logra generalizarse esta definición autocrítica y dinámica de la RSU como incentivo permanente a la vigilancia participativa en la gestión interna, así como compromiso social y ambiental en la vinculación con el medio, podremos considerar que el auge del modelo de gestión universitaria basado en la RSU significa un avance para la universidad latinoamericana. Si, al contrario,

gana una reducción de la RSU a los premios de responsabilidad social empresarial, con fines de autosatisfacción institucional («condecoración de la universidad socialmente responsable»), tendremos nuevamente que criticar el autoengaño que la RSU habrá aportado al medio universitario. Las universidades latinoamericanas no deben caer en el artificio de aceptar los premios, por ejemplo, otorgados en México por el CEMEFI (Centro Mexicano de Filantropía) a las empresas «Socialmente responsables».

Cuarto, en 15 años de presencia del modelo de la RSU, el enfoque de gestión de impactos ha empezado a penetrar en la mente de la comunidad universitaria y, desde ya, los administrativos lo tienen como enfoque preferido, sin duda porque sienten los temas de gestión como de su incumbencia. El personal administrativo, en este sentido, puede ser un nuevo protagonista importante del compromiso social y ambiental de las universidades latinoamericanas, desde el ejercicio de las rutinas administrativas (compras, trámites ágiles, relaciones humanas sanas, toma de decisión, presupuesto, transparencia, lucha contra la corrupción, selección de proveedores, campus saludable, etc.). Esto consolida los nuevos temas introducidos por la RSU que eran absolutamente desconocidos desde el modelo de la extensión y proyección social, es decir todos los problemas internos de buen gobierno, medioambiente, clima laboral, equidad de género en los puestos directivos, entre otros. Involucrar más al personal administrativo y a los docentes con cargos administrativos en el quehacer académico de la universidad, y dejar de verlos como mero recurso de apoyo, puede permitir también empezar a sincerar y ocuparse de un problema hondo de la educación superior latinoamericana: la corrupción. Desde el mero enfoque de la extensión y proyección social, era difícil pensar una política específica para la gestión administrativa. Todo el compromiso ético y social se volcaba hacia fuera de la universidad. La RSU, al abarcar todos los procesos universitarios bajo principios éticos, permite articular la doble exigencia de una ética hacia dentro y hacia fuera de la institución. Así, uno de los valores éticos privilegiados por la RSU ha de ser la coherencia institucional entre lo que se busca hacer afuera y lo que se practica adentro.

Quinto, el hecho de que el enfoque de participación en el desarrollo local, regional y nacional junto con otros actores del entorno (Concepto 4) sea el preferido por la mayoría de universitarios entrevistados, corresponde a una visión de la RSU que concibe la universidad como actor protagónico de su esfera de influencia, para colaborar en resolver los problemas sociales y tener un rol transformador. Es un punto positivo en cuanto permite insistir en la necesidad de vínculos sociales que den lugar a impactos positivos. Otra vez, nos alejamos de las iniciativas sueltas de ayuda puntual y entramos en un paradigma de promoción de impactos positivos. Así, considerando los dos conceptos preferidos (4 y 2) estamos autorizados en sugerir *juntar*

*el afán de participación social universitaria con la exigencia de gestión de los impactos universitarios*, a fin de que el compromiso con el entorno se asienta en una responsabilidad interna por el desempeño propio. «Gestión de impactos» y «participación en el desarrollo» serían como los dos pilares de una doble responsabilidad interna por la coherencia y externa por la transformación.

## CONCLUSIÓN

### **Gestión de impactos y participación social como camino hacia la RSU**

Los resultados de la presente investigación sobre las preferencias conceptuales de 740 universitarios latinoamericanos en materia de RSU, nos invitan a articular las dos definiciones preferidas por las personas entrevistadas: aquella centrada en la participación en el desarrollo y aquella de la gestión de los impactos universitarios. Al juntarlas, lograremos la doble mirada, interna y externa, que permita a la universidad latinoamericana evitar dos escollos: una extensión marginada de la currícula y la investigación; y una gestión universitaria autocomplaciente que considera como suficiente algunas medidas marginales de mejora ambiental y social emprendidas desde la administración central. Sin duda, el involucramiento de la comunidad estudiantil en el cometido de la mejora continua universitaria socialmente responsable será un elemento clave para evitar la instrumentalización de la RSU y su puesta al servicio de la «educación bancaria» (Freire, 1970) donde el educando tiene un rol pasivo de consumo de servicios académicos para la obtención de un título. Pero sin duda también un enfoque riguroso de gestión, con medición y afán de eficiencia en las estrategias y los procesos, logrará evitar que los grandes discursos enfáticos no tengan ninguna consecuencia real ni en el campus, ni en la sociedad. La conciencia crítica de este doble escollo sirve de sistema inmunitario de la RSU. La gestión de los impactos negativos aviva la conciencia crítica interna hacia la coherencia ética, y el cara a cara con actores externos para la solución de problemas en sociedad es el remedio permanente contra la cerrazón de la universidad en su torre de marfil académica y administrativa. No nos olvidemos que la responsabilidad, según el filósofo Lévinas (1978), implica ser interpelado por el rostro ajeno, exige apertura hacia el otro, pero también preparación interna que prepare a dicha interpelación fundamental: una doble apertura hacia dentro (sensibilización auto-ética) y hacia fuera (sensibilización socio-ética).

Por lo pronto, sugerimos la construcción de un concepto de RSU, en base a esta doble dimensión de gestión y participación, que podríamos formular del siguiente modo: La Responsabilidad Social Universitaria es la

responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética y eficiente de sus procesos administrativos y funciones académicas sustantivas, a fin de participar junto con los demás actores de su territorio de influencia en la promoción de un desarrollo humano justo y sostenible.

Quizás sea posible construir en base a esta definición, si no un consenso, por lo menos un movimiento plural de discusión de la universidad latinoamericana que queremos, en base a la transversalización del compromiso social en todos los procesos administrativos y académicos de las instituciones de educación superior. Hemos intentado aquí colaborar con este propósito, y fijar algunos temas claves de la agenda, como son: la «academización» de la proyección social; la construcción de una «acreditación social universitaria» para redefinir la calidad académica en términos de pertinencia social; la coherencia institucional entre las declaraciones misionales universitarias y los hechos cotidianos en el campus; la articulación entre participación universitaria en el desarrollo territorial y cuidado del buen desempeño interno.

## NOTAS

- 1 Las actividades incluyen productos, servicios y procesos.
- 2 Las relaciones se refieren a las actividades de una organización dentro de su esfera de influencia.
- 3 Las universidades participantes fueron: de México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Michoacana San Nicolás Hidalgo, Universidad Autónoma de Yucatán y Universidad Maya; de Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte, Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad de Ibagué, Universidad El Bosque y Universidad Nacional de Colombia; de Chile: Universidad Autónoma de Chile, Universidad de Chile y Universidad Santiago de Chile; de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia Costa Rica; de Perú: Universidad del Pacífico; de Argentina: Universidad Nacional de Villa María; y de Bolivia: Universidad Católica Boliviana San Pablo, entre las cuales podemos contar nueve universidades públicas y ocho privadas.
- 4 Ver: <http://rsu.usach.cl>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appe, S., Rubaii, N., Líppez-De Castro, S. & Capobianco, S. (2017). The Concept and Context of the Engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to Guide a Research Agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 7-32.
- Asociación de Universidades Jesuitas en América Latina [AUSJAL]. (2009). *Políticas y sistemas de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (26 de septiembre de 2016). *Se crea Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria* [Nota en el sitio oficial]. Recuperado de: <https://goo.gl/y4YuXK>
- Beck, U. (2002). *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter*. Frankfurt, Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Boyle, M.E. (2004). Walking Our Talk: Business Schools, Legitimacy, and Citizenship. *SAGE Journal Business and Society*, 43(1), 37-68.
- Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R. y Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Negotium*, (3)8, 100-132.
- Capron, M., Quairel-Lanoizelée, F. et Turcotte, M.F. (2010). *ISO 26 000: une Norme hors norme*. Paris, France: Économica.
- Delmas-Marty, M. (2011) *Vers une communauté de valeurs? Les forces imaginantes du droit IV*, París, France: Seuil.
- Dias J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A.L. Gazzola, y A. Didriksson (Eds), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 87-112). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Dupas, G. (2005). *Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*. Sao Paulo, Brasil: Editora UNESP.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, París, France: Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. París: Gallimard.
- Freire, Paulo. (1970): *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Gaete, R. (2008). La responsabilidad social universitaria en el modelo de apertura de sedes regionales: el caso de la ciudad de Antofagasta. *Revista Perfiles educativos*, (30)120, 94-127.
- Gaete, R. (2015). *El concepto de responsabilidad social universitaria: Bases para su implementación*. Antofagasta, Chile: Imprenta Diagrama.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2006). *Informe sobre la educación superior en américa latina y el caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela: Metrópolis.
- International Organization for Standardization (2010). *Norma ISO 26000, Guía de responsabilidad social*. Suiza: Secretaría Central de ISO.

- Jiménez, M. (2002). ¿Cómo observar la responsabilidad social de las universidades?: De los valores a los indicadores. En Universidad Construye país, *Memorias del seminario La Universidad Construye País, La responsabilidad social de la universidad de cara al Chile de 2010*. (pp. 92-102). Chile: Proyecto Universidad Construye País.
- Lanz, R. (2003). *La universidad se reforma*. Michigan, EEUU: Universidad Central.
- Lévinas, E. (1978). *Autrement qu'être*, París: Kluwer Academic.
- Ley No. 30220 [Ley Universitaria]. (2014, 9 de julio). *Diario Oficial El Peruano*, Año 31, N.º 12914, Normas Legales. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Martí, J., Martí-Villar, M. y Almerich, G. (2013). Una década de Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica. *Revista española del Tercer Sector*, 25, 145-161.
- Martin-Chenut, K., De Quenaudon R. (2016). *Développement durable: mutations ou métamorphoses de la responsabilité?* París: Pedone.
- Morles, V. (2004). La universidad latinoamericana actual: necesidad de replantear su misión. *Revista mundo universitario*, 7, 1-10.
- Pérez, C. (2000). *La reforma educativa ante el cambio de paradigma*. Caracas, Venezuela: UCAB/EUREKA.
- Pérez, J. y Vallaeys, F. (Coord.) (2016). *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México, proceso de transformación en la universidad*. México: ANUIES.
- Reed, D. (2004). *Universities and the promotion of corporate responsibility: reinterpreting the liberal arts tradition*. DOI: 10.1023/B:JAET.0000039006.33143.02
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, (1)1, 9-23.
- Universidad Construye País (2006). *Responsabilidad social universitaria, Una manera de ser universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Gráfica Funny.
- Vallaeys, F. (2006). Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria. CD Multimedia, Lima, Perú: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vallaeys, F. y Carrizo, L. (2006). *Responsabilidad social universitaria: marco conceptual, antecedentes, herramientas*. CD Multimedia, Lima, Perú: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades, *Revista Educación Superior y Sociedad*, 12(2), 191-220.

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

François Vallaeys. Profesor Investigador de la Pacifico Business School de la Universidad del Pacífico, Lima, Perú. Presidente de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). Doctor en Filosofía por la Universidad de París Este, con tesis sobre los fundamentos éticos de la responsabilidad social. Líneas de investigación: responsabilidad social universitaria y ética aplicada a la gestión del cambio organizacional.

Juliana Álvarez Rodríguez. Profesora Investigadora de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas (DACEA) en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Villahermosa, Tabasco, México. Doctora en Administración Educativa. Maestra en Administración Pública. Líneas de investigación: Responsabilidad Social de las Organizaciones y Responsabilidad Social Universitaria.

Dirección de los autores: François Vallaeys  
Jr. Sánchez Cerro 2050  
Jesús María, Oficina 209  
Lima 11, Perú  
Email: f.vallaeys@up.edu.pe

Juliana Álvarez Rodríguez  
Ave. Universidad s/n  
Zona de la Cultura  
Villahermosa, Tabasco, México  
C.P. 86040  
E-mail: juliana.alvarez@ujat.mx

Fecha recepción del artículo: 04. Septiembre. 2017

Fecha modificación del artículo: 09. Febrero. 2018

Fecha aceptación del artículo: 02. Marzo. 2018

Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

# 5

## EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DE CUASI MERCADOS

(HIGHER EDUCATION IN CONTEXTS OF QUASI MARKETS)

Camilo Wee  
Héctor Monarca  
*Universidad Autónoma de Madrid*

DOI: 10.5944/educXX1.20047

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, 22(1), 117-138, doi: 10.5944/educXX1.20047

Wee, C. & Monarca, H. (2019). Educación superior en contextos de cuasi mercados. [Higher Education in contexts of quasi markets]. *Educación XXI*, 22(1), 117-138, doi: 10.5944/educXX1.20047

## RESUMEN

La Universidad debe ser comprendida en el marco de los procesos socio-históricos que le dieron origen y las condiciones actuales que la exponen a demandas, presiones y tensiones diversas. Desde esta perspectiva, el presente trabajo pretende poner en debate la relación entre la Educación superior y el mercado, haciendo hincapié en la influencia que esta relación tiene en la configuración y resignificación de las funciones que la Universidad asume: docencia, investigación y extensión. De esta manera, se pretende analizar los efectos que las diversas posturas tienen en relación con estas funciones; las cuales se mueven entre tendencias democratizadoras de los espacios públicos y el acceso al conocimiento y otras que promueven la mercantilización de la educación superior. A partir de este análisis se hace alusión a diferentes modelos, los cuales reflejan diversas formas de apropiación y concreción de las funciones de la Universidad en un contexto de cuasi mercado, que ejerce presiones específicas en la configuración de las mismas. En definitiva, se



concluye que la Universidad ha tomado un Modelo esencialmente funcional, que la vincula de manera preferente al mundo laboral y el mercado de una forma lineal, mercantilista y acrítica; alejándola cada vez más de sus funciones clásicas que la relacionan a la transmisión crítica del conocimiento científico y la formación cultural y humana superior.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación superior; organización y gestión; cambio organizacional; nueva gestión pública; cuasi mercado.

## **ABSTRACT**

The University must be understood under the framework of the socio-historical processes of its origin and the current conditions that expose it to claims, pressures and tensions. From this perspective, the present work aims to debate the relationship between higher education and the market, highlighting the influence that this alliance has in the setting and resignificance of the functions that the university embraces: teaching, research and extension. This way, the aim would be to analyze the effect that the diverse postures have in relation to these functions, which move between democratic trends of public spaces, access to knowledge and others that promote the commercialization of higher education. Considering the former analysis, different models have been mentioned which reflect several ways of appropriation and specification of the functions of university in the context of quasi market, causing specific pressures on the setting of the conditions previously stated. Finally, it is concluded that the university has taken an essentially functional model linked preferably to the labor world and the market in a linear, mercantilist and acritical format; causing a systematic separation of its classic role of critical transmission of scientific knowledge and the cultural and human formation.

## **KEY WORDS**

Higher education; organization and management; organizational change; new public management; quasi market.

## INTRODUCCIÓN

La acción de gobernar de los Estados según Veiga-Neto (2010) se ha visto afectada por diversos poderes e intereses que han redefinido el deber ser de los gobiernos, escenario que parece imponerle nuevas funciones a la Universidad frente a una aparente ecuación costo-beneficio.

En este sentido, como lo menciona Herrera (2013), analizar la relación entre la Universidad y los modelos económicos, demuestra cómo esta afecta en la autonomía de la educación superior frente a las nuevas lógicas mercantilistas. Situación que queda en evidencia al analizar la racionalidad de las ciencias económicas fundamentada en las políticas educativas.

En esta línea, Foucault (2008) plantea la premisa de que el mercado actúa como instrumento regulador y de limitación de las acciones del Estado a través de una economía política que relaciona el poder económico y el poder político. Lo cual, desde el análisis de la teoría del capital humano, demuestra que la Universidad y sus funciones se proponen como una inversión que conlleva costos y oportunidades (Herrera, 2013).

En este contexto, Massé (2008) apunta a que la Universidad vive un proceso de descomposición institucional ligado a la lógica general del capitalismo y la globalización, que condiciona de diversas maneras el quehacer y las funciones de la Universidad. En este proceso, se pueden identificar iniciativas utilizadas como mecanismos de presión en la relación Universidad-Estado, destacando de entre ellos la «rendición de cuentas», asociada en este caso a la reducción del gasto público en educación (Pedroza, 2005).

Desde esta perspectiva, el texto analiza la influencia que ejerce el mercado en las funciones de la Universidad, pretendiendo poner en debate la relación Universidad-Estado-Mercado, desde un análisis histórico de sus funciones, asumiendo así que la Universidad no es algo atemporal ni neutro; sino una construcción socio-histórica (Medina, 2005). Este análisis, contribuirá a reflexionar acerca de los diversos modelos de Universidad que en la actualidad emergen y se consolidan a nivel internacional ante este nuevo escenario.

Por tanto, se pretende contrastar dos fuerzas antagonistas que se pueden reconocer en la universidad de hoy, las cuales, según Martinetto (2008), pueden descubrir los elementos constitutivos de los posibles y diferentes modelos universitarios propuestos y en pugna por convertirse en el modelo hegemónico a instaurar. Por un lado, un modelo con tendencia a democratizar los espacios públicos y el conocimiento libre para el bien

común, por otro, un modelo de mercantilización de la educación y el conocimiento (Juarros y Nairdof, 2007). Entre ambos extremos, tal vez, una gran variedad de alternativas.

## **PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD**

Para abordar el debate relacionado con la Universidad y el actual contexto mercantilista en el que se encuentra inserta es necesario comenzar por un análisis histórico, debido a que el concepto de Universidad ha cambiado sustancialmente a lo largo del tiempo (Huanca, 2004).

De esta forma, Tünnermann (2003) identifica el surgimiento de la Universidad tal como la conocemos, en la época medieval, a mediados del siglo XII; aunque reconoce que su apogeo se produjo en siglos posteriores. Asimismo, Geuna (1999) realiza una descripción de los diferentes periodos de evolución de la Universidad, distinguiendo cinco fases: 1) Nacimiento de la Universidad, desde finales del siglo XII hasta comienzos del siglo XVI, 2) El período de decadencia, entre la segunda mitad del siglo XVI y finales del siglo XVIII, 3) La transformación alemana, desde comienzos del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial, 4) La expansión y diversificación, desde 1945 hasta finales de 1970, y 5) La contribución al desarrollo económico, desde 1980 hasta comienzos del siglo XXI.

Por su parte, Mora (2004) reconoce que la actual Universidad nace a principio del siglo XIX, cuando se salta de la Universidad medieval a la Universidad moderna, dando paso a tres grandes modelos en los que las instituciones de educación superior de la época basarían su funcionamiento:

- *El modelo alemán*, heredado del idealismo alemán del siglo XVIII, el cual se sustentaba en la idea de que una sociedad con personas formadas científicamente sería capaz de generar avances a nivel social, cultural y económico. Fue organizado por instituciones públicas, con docentes establecidos como funcionarios públicos, en donde el objetivo principal de la Universidad era generar conocimiento científico.
- *El modelo francés*, en el cual las Universidades pasaron a ser parte de la administración del Estado para formar a los profesionales que el mismo Estado necesitaba, haciendo hincapié en que las instituciones estarían al servicio del Estado más que al de la sociedad. En este caso, se reconoce como su objetivo principal el formar a los profesionales que el Estado-nación organizado por la Francia napoleónica necesitaba; el cual fue exportado a otros países del sur de Europa.

- *El modelo anglosajón*, dicho modelo mantuvo el estatuto de instituciones privadas que todas las universidades europeas tuvieron hasta principios del siglo XIX. El cual vivió su apogeo en las universidades británicas, siendo extendido a Norteamérica, presentando como objetivo principal la premisa que personas bien formadas serían capaces de servir adecuadamente a las necesidades de las nuevas empresas o las del propio Estado. Además, el modelo anglosajón destaca debido a que resistió de mejor forma el paso del tiempo, adaptándose rápidamente al contexto actual.

Por otra parte, C. García (2008) reconoce 5 estadios evolutivos por los cuales la Universidad moderna ha llegado a ser la institución con las funciones que se le conoce hoy en día, destacando de entre ellos los siguientes:

- La década de los 50, conocida como «La edad de la inocencia», denominación que se le atribuye debido al optimismo que despertaba la educación como garantía de mayor productividad económica y movilidad social.
- La década del 60, conocida como «La edad del escepticismo», nombre que se le designa debido a que en esos años se develaron, por un lado, la imposibilidad de lograr desarrollos armónicos de las sociedades bajo los esquemas desarrollistas, al igual que se demostró el carácter inequitativo de la expansión de los sistemas educativos.
- En la década de los 80, donde surgen con mayor fuerza los enfoques de la acción participativa, cuyo principal objetivo era la necesidad de mayor relación con el entorno social, tanto en la producción como en la distribución de conocimientos.
- En la década de los 90, época en la que se comienza a revalorizar la subjetividad social y la dimensión cualitativa de la vida social; los actores sociales y la sociedad civil; entendiendo la democracia como expansión de la conciencia reflexiva en todos los espacios de la interacción social. De la misma forma, esta época es reconocida por la generación de nuevas reformas que apuntaron fundamentalmente a la implantación de sistemas de evaluación y acreditación; con el objetivo de fortalecer las relaciones con el sector productivo, y a impulsar nuevos modelos de financiamiento.
- En la presente década, surge el énfasis de la necesidad de afianzar el compromiso social de la universidad con un desarrollo humano y sustentable, de esta forma se pretende hacer frente a la globalización; proceso que se considera ha acentuado las desigualdades entre los países.

Dicho esto, existen autores que postulan que la Universidad moderna y el mercado están relacionados desde hace muchos años, como es el caso de Brunner (2008a), quien indica que desde el siglo XII las universidades se han desarrollado en un entorno que si bien no puede llamarse propiamente de mercado ya reunía algunos de los rasgos fundamentales de este.

Por otra parte, en el estudio de la relación Universidad-Mercado y en el contexto de la Universidad moderna, el autor recién mencionado destaca lo aportado por Adam Smith, quien desarrolló dos grandes líneas de análisis de esta temática: una asociada con la teoría del capital humano y otra con el análisis del comportamiento económico de las universidades.

Referido a la Teoría del capital humano, Smith (1976) realiza una comparación entre hombres y máquinas, afirmando que «Cuando se emplea cualquier máquina costosa debe suponerse que el servicio extraordinario que prestará durante su vida útil compensará el capital invertido en ella y producirá al menos una utilidad o ganancia para su dueño» (p. 113). En este sentido, Bowman (1972) reconoce que dicha comparación entre hombres y máquinas se considera como el antecedente principal para el desarrollo de la teoría del capital humano, lo que queda demostrado en afirmaciones realizadas por el propio Smith (1976), señalando que el trabajo que un hombre aprende a realizar debe compensar en su totalidad el gasto incurrido en su educación, el que debe generar al menos una ganancia similar al capital invertido. En esta línea, Brunner (2008a) menciona que lo aportado por Smith se traduce en que las inversiones en educación que mejoran la capacidad de una persona para realizar un trabajo productivo debe generar un retorno, calificado como un rendimiento de la inversión realizada en los seres humanos.

Por otro lado, referido al comportamiento económico de las universidades, Smith (1976) incluye en su análisis el argumento del bien público, no obstante, sostiene que las Universidades pueden tener un ingreso suficiente para costear sus gastos si los alumnos y alumnas pagan un arancel, recurriendo al financiamiento público solo subsidiariamente, aunque no exento de riesgos. Por lo que, en lo relacionado con la fuente de financiamiento de la Universidad, Brunner (2008a) señala que en ello se encuentra el núcleo del argumento smithsiano, pues si la retribución de los profesores no proviene del pago producido por los estudiantes, y proviniese únicamente del patrimonio público, sería imposible obtener un servicio de calidad relevante para la sociedad.

Esto se argumenta al señalar que el ingreso de los maestros conduce a un servicio educativo de calidad únicamente si es obtenido en un contexto de libre competencia y rivalidad entre competidores, comprometiendo a

los docentes por desalojar unos a otros del empleo, obligando a cada uno a ejercer su trabajo con la máxima exactitud (Smith, 1976).

## **UNIVERSIDAD, SOCIEDAD, ESTADO Y MERCADO**

En la evolución histórica de la Universidad, su concepción como un bien de mercado destaca como una de las principales fuentes en el cambio de sus funciones (Herrera 2013), causando que muchas Universidades se hayan visto forzadas a implementar un modelo económico. Dicha perspectiva, atenta contra los postulados que afirman que la educación debe ser entendida como un bien público y social que debe ser sostenido prioritariamente por los Estados (Corti, Oliva y De la Cruz, 2015).

En este sentido, a partir de la premisa planteada por Dias (2008), quien afirma que la educación es un bien público, derecho de todos, deber del Estado; se puede apreciar una vinculación entre educación y sociedad, desde el protagonismo que la educación posee en la construcción de esta.

En vista de esta relación, se cree que el Estado debería poder regular el funcionamiento, acceso y financiamiento que acerque a las personas con la Universidad, así como lo menciona Corti et. al. (2015) al resaltar la concepción de la educación como un bien público y social que debe ser sostenido prioritariamente por los Estados, de manera que contribuya a la creación de una conciencia solidaria y comprometida con el logro de mayores niveles de inclusión social y educativa.

Sin embargo, esto parece ser una realidad cada vez más lejana, debido a las nuevas fuerzas que, según Newman (2000), están remodelando la educación superior, haciendo referencia a cambios impulsados por el ingreso de nuevos proveedores que han modificado el entorno de la educación superior con una aparente visión competitiva. A cambio de una mayor injerencia del mercado, marcando una tendencia que perturba la tranquilidad de un sistema que hasta hace años se consideraba estable y confiado en sí mismo.

En cualquier caso, desde su origen, la Universidad se ha conformado en un espacio de tensiones y conflictos diversos relacionados con sus funciones, demandas y gobernanzas (Monarca, 2014). Ahora bien, en la actualidad, las funciones de la Universidad se reconocen a través de la docencia, investigación y extensión, siendo esta última la función designada para acercar a la Universidad con la sociedad. Tal como lo menciona C. García (2008, p. 132), «La función social de la universidad se ha ejercido y se sigue ejerciendo a través de la extensión universitaria».

Sin embargo, como lo plantea Dias (2008), esto no parece ser suficiente, puesto que la universidad bajo la extensión universitaria parece únicamente ofrecer servicios a determinados sectores externos, creando puentes a la sociedad sin reflexionar sobre los significados de esas acciones. Por lo que la Universidad, en su rol formativo, debería repensar por entero su actuación con una perspectiva social.

Del mismo modo, Tünnermann (2013) se refiere a la relación Universidad-Sociedad a partir de sus funciones, ejercidas desde una perspectiva ética que contribuya a poner de manifiesto esa responsabilidad social de la que deben ser protagonistas todos los estamentos universitarios: directivos, administradores, docentes, investigadores y los estudiantes; con el fin último de hacer de la responsabilidad social el eje de la acción universitaria. Tal como lo indica Dias (2008, p. 13) «Lugar del ethos teórico y del ethos social, la universidad debe ser un espacio público de elaboración de un análisis crítico que supere el déficit de la globalización».

En un intento por presentar una Universidad comprometida con sus funciones sociales, C. García (2008) plantea que la extensión no debería ser una añadidura, sino que debería ser su razón de ser; extendiendo los servicios esenciales que la universidad genera, los cuales se reconocen como la producción de conocimientos ligada a la formación de profesionales a todos los sectores de la economía, tanto formal como informal, y a todos los grupos sociales.

Asimismo, la UNESCO desde la la Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en París en el año 1998, se refiere a la relación de la Universidad y la sociedad a través de la noción de *pertinencia*, la cual pretendía «ayudar a las mujeres y hombres, a las sociedades y a las comunidades de naciones a avanzar hacia un futuro mejor y un mundo más justo, más humano, más solidario y pacífico» (Mayor, 1998, p. 1), poniendo especial hincapié en la influencia que la Universidad tiene en el desarrollo de las sociedades.

Sin embargo, conceptualizar la vinculación entre sociedad y Universidad a través de la pertinencia no está exento de críticas, pues como lo señala Naidorf, Giordana y Horn (2007), la pertinencia como concepto se propone redefinir los vínculos entre Universidad y sociedad, lo que presupone una operación teórica que parece ser contradictoria, debido a que interpreta su relación como objetos aislables. Asimismo, dichos autores concluyen en que la pertinencia social de la Universidad es una categoría equívoca, debido a los siguientes argumentos: A) Desde el *enfoque economicista*, una institución cumple con parámetros de pertinencia social cuando responden a demandas del Mercado, es decir; su producción es eficiente en términos

de aplicabilidad inmediata, son rentables, permiten obtener financiamiento externo, etc. B) Desde una *perspectiva social*, las actividades que realiza la Universidad son pertinentes cuando logran vincularse a la Sociedad de la cual forman parte y en la que contribuyen desde su especificidad al mejoramiento de las condiciones de vida de las mayorías, y lo hace de manera sustentable. C) Desde la categoría de *pertinencia social*, se busca redefinir la Universidad a partir de criterios de rendición de cuentas y de ajuste al Mercado, lo que impacta tanto en los aspectos académicos como en los financieros.

En contraste con los argumentos presentados, los cuales abogan por una estrecha relación Universidad-Estado y sus aparentes beneficios sociales, surgen desde el campo de la economía argumentos que de forma tajante refutan esta premisa. En este sentido, Friedman y Friedman (1980) plantean que «la educación superior produce beneficios sociales más allá y por encima de los beneficios que aprovechan los propios estudiantes» (p. 187), por lo que cuestionan la iniciativa de entregar subsidios a las instituciones de educación superior; asumiendo que no aseguran la mejora de la distribución de oportunidades económicas, por el contrario, favorece únicamente a aquellos jóvenes que acceden a este nivel educacional.

Es por esto que organizaciones como el Banco Mundial en su momento propusieron reducir el aporte público brindado a las Universidades, apoyando el cobro de aranceles a los alumnos y alumnas mediante créditos estudiantiles (The World Bank, 1988). Asimismo, Bloom, Hartley y Rosovsky (2006) postulan que en relación con el cálculo costo/beneficio aplicado a la educación superior, este produce mayores retornos privados que retornos sociales.

- Frente a una aparente dicotomía en la relación Estado-Mercado, surgen dos grandes modelos que parecen marcar tendencias en torno a las funciones que la Universidad cumple en la actualidad (Meléndez, Solís y Gómez, 2010), el modelo de universidad público y el modelo privado. En esta compleja relación, Lorente (2015) destaca importantes perspectivas de análisis que se generan en torno a la comprensión de diversas concepciones de la Universidad, destacando las siguientes: *Perfil de las universidades privadas*, Las universidades privadas presentan orientación docente y producen solo 3.35% de los artículos científicos, mientras que las públicas se orientan a las dos funciones esenciales de la universidad: docencia e investigación, y llevan a cabo el 96.65% de la producción científica en España (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2015).



- *Financiación pública de lo privado: Becas y financiación autonómica*, La existencia de becas públicas para cursar estudios en Universidades privadas, considerando que en las Universidades públicas existe la misma oferta. Lo que se considera una transferencia injustificada de fondos públicos al sector privado.
- *Encarecimiento de la Universidad pública y reducción de la financiación pública*, a través de recortes de financiamiento público y el aumento en las tasas a cobrar por los estudiantes.

De esta manera, se considera la irrupción de un modelo de Universidad neoliberal como un «caballo de troya», que parece estar generando una suerte de desmantelamiento de uno de los pilares del Estado de Bienestar, como es la educación en su nivel universitario (Lorente, 2015), a través de una emergente «privatización encubierta» que en el contexto europeo se ha llevado a cabo mediante la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior EEES y el proceso de Bolonia; con las presentes connotaciones de privatización que en él se aprecian (Ferrer, 2009).

Frente a esta confusa relación entre lo público y lo privado es trascendental conceptualizar el significado de la Universidad pública, que a partir de lo aportado por Tamayo (2007) se puede definir como «El ejercicio libre de la razón, el privilegio de la escritura y la lectura, la unión dialéctica entre teoría y práctica, la argumentación razonada y la autorregulación autónoma, lo que llamamos «una comunidad académica» (p. 299).

## **PERSPECTIVA INTERNACIONAL DE LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Juarros y Nairdof (2007) mencionan que la Universidad se encuentra interpelada por diferentes requerimientos, provenientes tanto del sector privado como del Estado, los cuales condicionan sus estructuras organizativas y su producción de conocimiento. Debido a esto, uno de los grandes conflictos a resolver por parte de los gobiernos y las Universidades es cómo lograr acuerdos entre ambos sectores, considerando de esta forma al sector público, al sector privado y a la comunidad académica.

A raíz de esto nacen diferentes concepciones de cómo dirimir dicho conflicto, dando origen a dos grandes discursos antagónicos, uno que aboga por democratizar los espacios públicos y el conocimiento libre, y otro que promueve la mercantilización de la educación y el conocimiento. Lo que impacta tanto en las prácticas como en las formas de organización de cada Universidad, produciendo resultados diferentes en cada una

de ellas, en función de las historias particulares que las determinan y, fundamentalmente, de su composición de fuerzas (Juarros y Nairdof, 2007).

En esta línea, existen diversos estudios que analizan el proceso por el cual las Universidades se han ido acomodando o resistiendo a las exigencias de un modelo mercantilista, los cuales han sido realizados en diferentes contextos (Brunner, 2008a; 2008b; Burston, 2017; D. García, 2013; Hartmann, 2017; Hayes y Findlow, 2017; Herrera, 2013; Ibarra, 2012; Richmond, 2006a; 2006b; Suárez, 2013). Uno de los casos en donde se puede observar la relación entre lo público y lo privado, y la acomodación o resistencia a las políticas mercantilistas es el caso del modelo Universitario británico, el cual según lo expuesto por M. García (2001) desde sus inicios se posicionó como uno de los modelos universitarios con mayor autonomía y fue el referente de países como España, Francia y Alemania. No obstante, a raíz de sucesos de índole político y económico se vio afectado por presiones que obligaron a reorganizar sus principios que hasta comienzos de los años 80 parecían inamovibles.

Por otro lado, como país precursor de instaurar rápidamente un modelo mercantilista de Universidad, destaca, entre otros, el caso mexicano, el cual no está exento de críticas, pues como bien señala Sirvanci (2004), para que el sistema educativo pueda ser reconocido como un mercado, se necesitaría que los estudiantes considerados consumidores, tuviesen libertad de elección frente a la casa de estudios a la que desearan acceder; pero que en realidad no la tienen. En este contexto, Suárez (2013) menciona la gran cantidad de jóvenes que buscan matricularse en las instituciones públicas de prestigio, superando el límite de plazas ofertadas y generando un escenario excluyente que inclusive lleva a los jóvenes a abandonar sus estudios.

Frente a este escenario, Suárez (2013) en su investigación menciona que los estudiantes mexicanos se ven enfrentados a repartir sus matrículas dentro de las ofertas que el mercado universitario les ofrece, lo que a partir de datos obtenidos por la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES), deja en evidencia problemáticas que se adhieren a este modelo de Universidad; tanto para estudiantes que poseen los medios económicos como los que no, debiendo optar por instituciones privadas que no satisfacen plenamente sus intereses. Además, para que el mercado de la educación superior se mantenga, necesita dinero, lo que se espera sea financiado con fondos públicos, al igual que por parte de los mismos estudiantes.

No obstante, una alta proporción de los estudiantes de México, como de muchos otros países, está compuesta por jóvenes provenientes de familias pobres, lo que representa un problema para quienes esperan lucrarse con

este tipo de «clientes». Sin embargo, Organismos Internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sugieren a los gobiernos que implanten programas de créditos educativos, conocidos en la actualidad como becas y créditos (Suárez, 2013).

Asimismo, otro país que destaca por el desarrollo de un modelo mercantilista de Universidad es el caso chileno, el cual posee una economía política que lo asemeja a países como Corea, Japón e Indonesia, reconocidos por poseer un sistema universitario con clara orientación a la privatización. Chile se caracteriza por tener un sistema muy diverso (Brunner, 2008b), compuesto por 209 instituciones: 61 universidades, 43 institutos profesionales y 105 centros de formación técnica.

En este sentido, Brunner (2008b) caracteriza a los modelos con orientación a la privatización, a partir de las siguientes características: A) Existe un *mercado de consumidores*, el cual, en el caso chileno, se da de forma más visible en la enseñanza de grado, con una amplia libertad de elección para los estudiantes que pueden pagar por el servicio, ya sea directamente o a través de becas y créditos financiados por el gobierno, a partir del sistema financiero con aval del Estado o por las propias instituciones. B) Existe un *mercado laboral de posiciones académicas*, en el cual, en el caso de Chile, las instituciones estatales contratan y despiden a sus profesores, fijan su escala salarial y regulan, cada una en sus propios estatutos de la carrera del personal académico (Bernasconi y Rojas, 2003). C) Existe un sistema de *mercado de prestigios institucionales*, el cual es utilizado como señal de calidad; la atracción «de los mejores estudiantes y profesores» que, como bien lo señala Clark (1983), se conoce como la moneda de intercambio entre las Universidades.

Estas características se pueden apreciar en diversos contextos, además de los antes mencionados, destacan los cambios ocurridos en el sistema de educación superior argentino, el cual se ha visto impactado por una serie de nuevas políticas que pretenden modificar sus dos subsistemas de educación superior; constituidos por las Universidades y los institutos de educación superior no universitarios (Richmond, 2006a). Asimismo, esto se ha visto confirmado a partir del análisis de organismos internacionales, en este caso el Banco Mundial, quienes diagnosticaron que los principales problemas del sector Universitario argentino, radicaban en su impresionante crecimiento, en el mantenimiento de la gratuidad, la insuficiencia del gasto y en no haber limitado el ingreso (Paviglianiti, Nosiglia y Márquina, 1996).

Por tanto, el Banco mundial, propone desarrollar instituciones de educación no universitarias, públicas y privadas, de tipo politécnico, ciclos cortos, institutos técnicos, colegios comunitarios, educación a distancia

y programas de enseñanza abierta, enfatizando en que estas opciones se realizan con programas de bajo costo y permiten ofrecer capacitación que se adhiere a la demanda del mercado, los cuales pueden ser relacionados con programas universitarios (Paviglianiti et. al., 1996).

Frente a este escenario, Richmond (2006a) menciona que las políticas nacionales de articulación de los dos subsistemas de la educación superior Argentina se presentan como una estrategia orientada a transferir de forma encubierta el financiamiento de la educación superior a las provincias y a los ciudadanos, convirtiéndose en un bien de consumo al que tendrán acceso quienes puedan pagar; redefiniendo la relación Estado-Universidad-Sociedad.

En esta línea, Herrera (2013) menciona que de igual forma el modelo de Universidad colombiano está fuertemente influido por políticas académicas que esconden un trasfondo económico que poco a poco convierte los servicios educativos en una fábrica de la nueva economía del conocimiento, puesto que las políticas educativas en este sector han obedecido más a criterios fiscalistas que a los criterios académicos. Además, critica la meritocracia existente en la educación superior, resaltando el hecho de ser usado como mecanismo equitativo de reparto de las escasas oportunidades que se brindan a la sociedad; cuando lo esperable es que se aumenten dichas oportunidades con mayor presencia del Estado en el suministro de los servicios.

Por el contrario, fuera del continente americano se reconoce al modelo de Universidad alemán como uno de los más resistentes a las demandas del mercado neoliberal, como bien lo indica M. García (2001, p. 326), «Los presupuestos que históricamente han guiado a este modelo universitario revelan una concepción integrada de la educación, la sabiduría y el Estado», forjando una Universidad que articula la docencia, la investigación, el conocimiento, la libertad y la autonomía (Rau, 1993).

Además, M. García (2001) destaca una serie de hitos que evidencian dicha resistencia: A) La creación de las *Fachhochschulen*, instituciones homólogas a las politécnicas británicas, las cuales nacen del ascenso de las antiguas escuelas profesionales de nivel inferior *Fachschulen*, convertidas en escuelas profesionales de nivel superior. La cual destaca por su orientación curricular e investigadora vinculada a las necesidades de la industria y del mercado laboral. B) La creación de las *Gesamthochschule*, una escuela superior total creada en la década de los setenta, con la función de proporcionar diversos tipos de educación y enseñanza terciaria flexible y adaptada a un abanico heterogéneo de estudiantes. C) El carácter inclusivo de la educación superior alemana, a partir de la función del *Colle*, institución

de educación superior creada para la formación y la emisión del *Abatir* para estudiantes que independiente de su edad y circunstancias, desean ingresar a la Universidad; lo que representa el reconocimiento y la práctica de la igualdad de oportunidades en un sistema sumamente diverso en todos sus niveles.

Por otra parte, C. García (2005) considera que a partir del fenómeno de la globalización la Universidad está siendo afectada por un singular proceso, el de la internacionalización de la Universidad. Lo que en realidad no es algo totalmente nuevo, y que tiene como uno de sus mayores exponentes el ejemplo de Erasmo de Rotterdam y su extensa experiencia en movilidad académica durante el siglo xv, el cual inspiró a los líderes europeos a la creación del programa más grande de movilidad de estudiantes «ERASMUS» (Solanas, 2013). En cualquier caso, la internacionalización de la Universidad parece ser uno de los cambios más significativos de la Universidad contemporánea.

En esta línea, Araujo (2007) sostiene que los gobiernos han debido realizar grandes cambios que han afectado a la Universidad de forma directa, como es el caso de la reestructuración de la administración pública, que se reconoce como el paradigma del «nuevo gerenciamiento público» o «*new public management*»; que se presume aumenta las condiciones para implantar el fenómeno de la internacionalización de la Universidad, también interpretado como un proceso de expansión o globalización del neoliberalismo (Monarca, 2014).

A su vez, producto de la internacionalización, el flujo de intercambio de estudiantes se ha acrecentado notoriamente, tal como lo ha indicado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, quienes afirman que a mediados de los noventa los países miembros de la OCDE se repartían el 85% de los estudiantes extranjeros (OCDE, 2004). Además, señala que entre los años 2000 y 2011 la cantidad de estudiantes en formación en el extranjero ha presentado un crecimiento superior al 7% anual promedio, concentrado en países como Alemania, Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia y Reino Unido (OCDE, 2013).

Por otro lado, la internacionalización en sus inicios argumentaba su creciente desarrollo aludiendo al fomento del intercambio académico-profesional y la cooperación entre instituciones. Sin embargo, paulatinamente ha cambiado a un tipo de cooperación por competencia (De Wit, 2005), que se desarrolla en un mercado en el que las instituciones compiten por reclutar recursos humanos docentes, demostrando una aparente relación entre los procesos de internacionalización y de mercantilización (Solanas, 2013).

De la misma manera, Tünnermann (2013) señala que se debe diferenciar claramente la internacionalización con la transnacionalización de la educación superior, debido a que esta última conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales. Mientras que en la internacionalización se debe propugnar por una cooperación internacional solidaria, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como por el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliados.

Por tanto, en la transnacionalización se intenta imponer el establecimiento en países menos desarrollados de filiales de universidades extranjeras, de promover una cooperación dominada por criterios asistenciales y de estimular la venta de franquicias académicas. Además, incluye la creación de universidades corporativas, auspiciadas por las grandes empresas transnacionales y las universidades virtuales, controladas por universidades y empresas de los países más desarrollados (Tünnermann, 2013).

A causa de estas y otras razones, tal como lo señala Robertson (2003), la Universidad parece estar perdiendo poco a poco su función social y comienza a integrarse rápidamente en una nueva racionalidad económica. El autor recién mencionado sostiene que en la actualidad la educación deja de servir a la comunidad para convertirse en un servicio que la sociedad adquiere. En consecuencia, como lo señala D. García (2013), parece necesario encarar los efectos de la globalización de la educación con la convicción de que la sociedad del conocimiento no es sinónimo del negocio de la inteligencia.

## CONCLUSIONES

La Universidad debe ser comprendida en el marco de los procesos socio-históricos que le dieron origen y las condiciones actuales que la exponen a demandas, presiones y tensiones diversas, originadas a partir de requerimientos aparentemente sociales, que sin embargo se relacionan en forma directa al mundo laboral y del mercado; dando paso a un nuevo modelo universitario que se aleja de la idea de una Universidad concebida como un bien público y un derecho de todos.

Esto ha provocado que la Universidad pareciera estar perdiendo su orientación relacionada a sus funciones clásicas: docencia, investigación y extensión, las cuales apuntan al desarrollo de «la investigación científica, la transmisión crítica de la ciencia y la formación cultural y humana a nivel superior» (Medina, 2005, p. 19).

Ante esto, se aprecia que existen diversas demandas y presiones que han llevado a la Universidad por este camino, desde los Organismos Internacionales, el poder político y el poder económico, que han logrado influir en los gobiernos y sus políticas. Por lo que se considera que la Universidad se encuentra interpelada por requerimientos provenientes tanto del sector privado como del Estado, condicionando la configuración de sus funciones; generando una particular relación entre lo privado y lo público guiada por una constante búsqueda de aumento de beneficios y disminución de pérdidas (Juarros y Nairdof, 2007).

Por otra parte, es necesario cuestionar el supuesto contexto de mercado presente en la educación superior, debido a que para que este pudiese ser considerado un escenario de mercado puro, los gobiernos deberían dejar de financiar a las instituciones y subsidiar a los estudiantes; generando en el mejor de los casos un contexto de cuasi mercado, y que de ninguna forma puede considerarse un mercado propiamente tal, a partir de estas condiciones (The National Center for Public Policy and Higher Education, 2003).

Producto de esto, las Universidades deben funcionar como si estuviesen en un real contexto de mercado, por lo que han debido extender sus actividades adaptándose a las reglas de la competencia. Fruto de este comportamiento, se pueden reconocer los contratos de desempeño con el gobierno y presupuestos regulados por las autoridades para la asignación de recursos para la docencia e investigación. Además de un aparente capitalismo académico, que ha visto sus orígenes en la necesidad de las instituciones por cubrir parte de sus gastos; mediante el cobro de aranceles, la comercialización de la investigación y la venta de servicios no tradicionales (Brunner, 2008a).

De esta manera, este contexto de cuasi mercado genera que las Universidades se comporten de forma similar a una empresa, operando como un capitalista de riesgo a modo de no perder sus ventajas competitivas, desarrollando políticas de precios como una estrategia de negocio; perjudicando en muchos casos sus funciones principales (Shattock, 2003).

Frente a esto, se reconoce que la Universidad ha modificado su modelo de formación para lograr dar respuesta a las necesidades de un nuevo contexto, caracterizado principalmente por la globalización, por la universalidad y las demandas de la sociedad del conocimiento (Mora, 2004). Sin embargo, esto ha provocado la irrupción de nuevos actores, que han facilitado a los estados la gestión de nuevos requerimientos sociales; sin que esto signifique un aumento en sus gastos públicos dirigidos a la Educación superior.

En definitiva, la Educación superior es un derecho de todos, que actualmente se encuentra en una gran encrucijada, sucumbida por presiones provenientes de diferentes sectores que parecen desconfigurar sus principales funciones. Sin embargo, se debe procurar que esta situación sea regulada devolviendo mayor participación a los Estados, dejando de concebir a la Universidad como un servicio de mercado, y resaltando su compromiso con el logro de mayores niveles de inclusión social y educativa.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En P. Krottsch, A. Camou y M. Prati (Coords.), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 69-94). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bloom, D., Hartley, M., & Rosovsky, H. (2006). Beyond private gain: The public benefits of higher education. En J. Forest & P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 293-308). Dordrecht: Springer.
- Bowman, M. (1972). Revolución en el pensamiento económico a causa del concepto de inversión humana. En M. Blaug (Eds), *Economía de la Educación. Textos Escogidos* (pp. 94-122). Madrid: Tecnos.
- Brunner, J. (2008a). *Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007*. [Tesis Doctoral]. Leiden: Leiden University.
- Brunner, J. (2008b). El sistema de educación superior en Chile: Un enfoque de economía política comparada. *Avaliação*, 13(2), 451-486.
- Burston, M. (2017). A complex matter: charitable organization or corporate institution? A reflection on charity and its applicability in an era of market-driven Higher Education in Australia, *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2017.1333520
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Corti, A., Oliva, D. y De la Cruz, S. (2015). La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(2), 47-60.
- CRUE (2015): *La universidad española en cifras. Año 2013 y curso académico 2013/2014*. Madrid: CRUE.
- De Wit, H. (2005). América Latina y Europa ante el fenómeno de la internacionalización. En J. Mora y N. Fernández. (Coords.), *Educación superior, convergencia entre América Latina y Europa* (pp. 222-226). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Dias, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. Gazzola, y A. Didriksson, (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ferrer, J. (2009). Universidad: Servicio público frente a mercantilización. *Revista Fuentes*, 9, 27-41.
- Friedman, M. y Friedman, R. (1980). *Free to Choose*. Orlando: Harcourt.
- Foucault, M. (2008). *Birth of biopolitics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del Cendes*, 22(58), 1-22.
- García, C. (2008). El compromiso social de las universidades.

- Conferencia central en el IX Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria Celebración de los 50 años de la Asociación Colombiana de Universidades.* 25(67),129-134.
- García, D. (2013). Aportaciones para el análisis de la cultura empresarial en la universidad mexicana: El caso del Tec de Monterrey. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 191-221.
- García, M. (2001). La universidad británica: ¿Un modelo para la universidad en otros países? *Revista Española de Educación Comparada*, 7,295-338.
- García, R. (2012). Bioética en perspectiva latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12, 44-51.
- Geuna, A. (1999). *The economics of knowledge production: funding and the structure of university research*. Northampton, UK: Edward Elgar.
- Hayes, A. y Findlow; S. (2017). The role of time in policymaking: a Bahraini model of higher education competition, *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2017.1358756
- Hartmann, E. (2017). Quality assurance and the shift towards private governance in higher education: Europeanisation through the back door? *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 309-324, DOI: 10.1080/14767724.2017.1330138
- Herrera, J. (2013). Ética, equidad y Meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana. *Bioética*, 13(1), 8-17.
- Hermo, J., e Verger, A. (2010). Las políticas de convergencia de la educación superior: un estudio comparado entre el proceso de Bolonia y el Mercosur. *Gestão Universitária na América Latina*, 3(1), 1-16.
- Huanca, R. (2004). *La investigación universitaria de países en desarrollo y la visión de los académicos sobre la relación universidad empresa: Universidades públicas de la región occidental de Bolivia*. [Tesis Doctoral]. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia
- Ibarra, E, (2012). Privatización y comercialización de la universidad: Las disputas por el conocimiento. *Perfiles Educativos*, XXXIV (número especial), 84-92.
- Juarros, F., e Nairdof, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: Democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en argentina. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. 12(3), 483-504.
- Lorente, R. (2015). El proceso de degradación de la Universidad y de su función pública en España. *Arxius*. 32, 139-160.
- Martinetto, A. (2008). *La década del 80 en la universidad pública. Normalización post-dictadura y transición hacia la reforma de los años 90*. Valencia: Mimeo.
- Massé, C. (2008). Autonomía estatal y universitaria, mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo. *EDUGERE. Foro universitario*, 12(41), 387-395.
- Mayor, F. (1998). Prólogo. En UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI Visión y Acción* (pp. 2-137). París: UNESCO.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo

- de educación superior. *Revista española de pedagogía*, 230, 17-42.
- Meléndez, M., Sólís, P., y Gomez, J. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales*. XVI(2), 210-225.
- Monarca (2014). Introducción. Evaluación de la calidad de la Educación Superior. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 13-19). Madrid: GIPES-UAM.
- Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Naidorf, J., Giordana, P., y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, 27, 22-33
- Newman, F. (2000). Saving Higher Education's Soul; The Futures Project. *The Magazine of Higher Learning*, 32(5), 16-23.
- OCDE. (2004). *Enseignement Supérieur: Internationalisation et commerce*. París: Ediciones OCDE.
- OCDE. (2013). *Regards sur l'éducation 2013: Les indicateurs de l'OCDE*. París: Ediciones OCDE.
- Paviglianiti, N., Nosiglia, M., y Márquina, M. (1996). *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pedroza, F. (2005). La digitalización de la universidad en el capitalismo contemporáneo. En C. Massé (Coords.), *La complejidad de las ciencias sociales en la sociedad de la información y la economía del conocimiento*. México: Ed. El Colegio Mexiquense A.C.
- Rau, E. (1993). Inertia and Resistance 10 Change of the Humboltian University. En C. Gellert (Eds.), *Higher Education in Europe* (pp. 37-38). London: Jessica Kingsley Pub.
- Richmond, I. (2006a). Las políticas de mercado en el ámbito de la educación superior Argentina. *Revista de Educación*, 341, 757-779.
- Richmond, I. (2006b). Las políticas de mercado en el ámbito de la educación superior Argentina: Políticas nacionales de articulación de los dos subsistemas de la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 407-428.
- Robertson, S. (2003). WTO/GATS and the global education services industry. *Globalisation, Societies and Education*, 1(3), 259-266.
- Shattock, M. (2006). United Kingdom. En J. Forest, y P. Altbach (Eds.). *International Handbook of Higher Education* (pp.1019-1033). Dordrecht: Springer.
- Sirvanci, B. (2004). Critical Issues for TQM Implementation in Higher Education. *The TQM Magazine*, 16(6), 382-386.
- Smith, A. (1976). *An Inquiry into the Nature and Causes of The Wealth of Nations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Solanas, F. (2013). Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: Las políticas de movilidad académica en el Mercosur y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (Ries)*, 5(12), 3-22.
- Suárez, M. (2013). Los estudiantes como consumidores Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de

- Educación Superior (ENAES). *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 171-187.
- Tamayo, A. (2007). En defensa de la Universidad Pública. *Apuntes del CENES*, 43(27), 293-304.
- The National Center for Public Policy and Higher Education. (2003). *Purposes, Policies, Performance in Higher Education and the Fulfillment of a State's Public Agenda*. Disponible en <http://bit.ly/2gEd1ye>
- The World Bank. (1988). *Education in Sub-saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Tünnermann, C. (2003). *La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México D.F.: Colección UDUAL.
- Tünnermann, C. (2013). Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos. *Universidades*. LXIII(56), 5-14.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 213-235.

**PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Camilo Patricio Wee Olivero. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Líneas de investigación: Política educativa.

Héctor Monarca. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Líneas de investigación: política educativa, especialmente relacionadas con evaluaciones externas y desarrollo profesional docente.

Dirección de los autores: Universidad Autónoma de Madrid  
C/ Tomás y Valiente, 3  
28049 Cantoblanco (Madrid)  
E-mail: camilo.wee@gmail.com  
hector.monarca@uam.es

Fecha recepción del artículo: 14. Octubre. 2017  
Fecha modificación del artículo: 18. Marzo. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 21. Marzo. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

# 6

## TRANSFORMING THE TEACHING AND LEARNING CULTURE IN HIGHER EDUCATION FROM A DIY PERSPECTIVE

(TRANSFORMAR LA CULTURA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UNA PERSPECTIVA DIY)

Raquel Miño-Puigcercós  
*Universitat de Barcelona*  
María Domingo-Coscollola  
*Universitat Internacional de Catalunya*  
Juana M. Sancho-Gil  
*Universitat de Barcelona*

DOI: 10.5944/educXX1.20057

### How to reference this article/Cómo referenciar este artículo:

Miño Puigcercós, R.; Domingo-Coscollola, M. y Sancho-Gil, J. (2019). Transforming the teaching and learning culture in higher education from a DIY perspective. *Educación XXI*, 22(1), 139-160, doi: 10.5944/educXX1.20057

Miño Puigcercós, R.; Domingo-Coscollola, M. & Sancho-Gil, J. (2019). Transforming the teaching and learning culture in higher education from a DIY perspective. [Transformar la cultura de enseñanza y aprendizaje en la educación superior desde una perspectiva DIY]. *Educación XXI*, 22(1), 139-160, doi: 10.5944/educXX1.20057

### ABSTRACT

This article focuses in part of the results of the implementation of the European project DIYLab in five bachelor's degrees at the University of Barcelona (Primary Education, Early Childhood Education, Social Education, Education and Fine Art). The project was carried out in six elementary and secondary schools and two Universities of Spain, Finland and the Czech Republic. The main focus was to incorporate learning modalities related to the Do it Yourself (DIY) culture, fostering creativity, collaboration, self-regulation, authorship and a critical use of digital technology. Following a methodology based on the principles of participatory action-research (PAR), we first organized discussion groups with teachers, students and, in the case of elementary and secondary schools, families. Then, we defined the implementation, based on the characteristics of each institution and the formative actions organized with the teachers. During the teacher's

professional development, the participants proposed that students create audio-visual productions collaboratively about their learning and the processes that propitiated it. Simultaneously, we created the open digital platform DIYLabHub with the aim of sharing the productions created by students. During the implementation at the University of Barcelona, 471 students collaboratively created and shared 76 audio-visual objects in the Hub and the researchers carried out observations, recordings, field notes and discussion groups. In this article, we present the results of the analysis and the conclusions of how teaching and learning practices were transformed, how teachers' and students' attitudes and roles were reconfigured, and the possibilities of sustainability of the DIY culture in Higher Education.

## **KEYWORDS**

Higher education; learning; participatory action-research; students; teachers; audio-visual production.

## **RESUMEN**

Este artículo se basa en el proyecto europeo DIYLab y da cuenta de parte de los resultados de su implementación en cinco grados de la Universidad de Barcelona (Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social, Pedagogía y Bellas Artes). El proyecto se desarrolló en centros de educación primaria, secundaria y superior de España, Finlandia y la Chequia. Su foco era incorporar en las instituciones implicadas, modalidades de aprender relacionadas con la cultura Do it Yourself (DIY), fomentando la creatividad, la colaboración, la autorregulación, la autoría, la compartición y el uso crítico de tecnologías digitales. Siguiendo una metodología basada en la investigación-acción participativa (IAP), organizamos grupos de discusión con profesorado, alumnado y familias y definimos la implementación a partir de las características de cada contexto y de acciones formativas con el profesorado. Durante la formación, se propuso que los estudiantes realizaran de forma colaborativa producciones audiovisuales sobre sus aprendizajes y los procesos que los habían propiciado. Simultáneamente, creamos la plataforma digital abierta DIYLabHub, con el objetivo de compartir las producciones creadas por los estudiantes. Durante la implementación en la Universidad de Barcelona, 471 estudiantes crearon colaborativamente y compartieron en el Hub 76 producciones audiovisuales, y los investigadores realizamos observaciones, grabaciones, notas de campo y grupos de discusión. En este artículo, presentamos los resultados del análisis y las conclusiones sobre cómo se transformaron las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y se resignificaron las actitudes y los roles del profesorado y alumnado, y sobre la sostenibilidad de la cultura DIY en educación superior.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación superior; aprendizaje; investigación-acción participativa; estudiantes; profesorado; producciones audiovisuales.

## INTRODUCTION

Currently, educational institutions find themselves immersed in a network society (Castells, 2000). Digital media and Internet use has permeated the lives of children, youth and adults, introducing substantial changes in how they learn, communicate and interact with information (Jenkins, Ito & Boyd, 2015). According to Twenge (2017) digital technology is not the only thing that makes current young people distinct from every generation before them; they are also different in how they spend their time, how they behave, and in their attitudes toward religion, sexuality, and politics. They socialize in completely new ways, reject once sacred social taboos, and want different things from their lives and careers. Therefore, the dynamics of learning, socialization and access to information have dramatically changed. In this context, we highlight the practices that foster «social networks and content creation» (Richard & Kafai, 2016, p. 1478) and collaborative learning practices when faced with challenges or projects. In all of these practices, «a culture of participation exists» (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009, p.3). In this way, especially outside educational institutions, practices arise that configure different meaning for education and socialization and other ways of learning.

This reality generates new questions and challenges for educators, families and educational policy makers. A number of authors have begun to recognize and consider how and where children and young people learn (Bell, Tzou, Bricker, & Baines, 2013; Buckingham, 2007; Carey, 2014; Erstad, Gile, Sefton-Green, & Arnseth, 2016), in order to explore their learning cultures (Erstad et al., 2016; Domingo-Coscollola, Sánchez-Valero, & Sancho-Gil, 2014; Fullan, 2002; Hernández-Hernández, 2017; Livingstone & Sefton-Green, 2016; Thomas & Brown, 2011). In line with this approach, we wish to move forward with the need to explore learning cultures in educational institutions that allow ways of learning to be contextualized and expanded, thereby broadening organizational approaches and teaching and learning practice.

In this context, the European project on which this article is based, *DIYLab - Do it yourself in Education: expanding digital competence to foster Student agency and collaborative learning*, was carried out between 2014 and 2016. It was implemented in primary and secondary schools and higher education institutions in Spain, Finland and the Czech Republic. It is an initiative that is connected to the arguments laid out above, as well as a number of studies about the realities and challenges of young people's learning in the digital age (Ashworth, 2016; Boyd, 2014; Carey, 2014; Knobel & García-Valcárcel & Tejedor-Tejedor; 2017; Knobel & Lankshear, 2010; Palaigeorgiou And Grammatikopoulou, 2016; Perez-Escoda, Castro-



Zubizarreta, & Fandos, 2016; Sharpe, Beethan, & De Freitas, 2010; Shirky, 2010). In this article, in addition to an overall vision of the European DIYLab project, we recount the implementation of this project in five degrees of the University of Barcelona (UB): Primary Education, Early Childhood Education, Social Education, Education and Fine Art.

The focus of the DIYLab project was to incorporate learning methods related to do-it-yourself (DIY) culture in the institutions involved. By way of example, we point out that in DIY networks, young people voluntarily dedicate time to intensive learning and tackling tasks of a high technical level (Kafai & Peppler, 2011, p. 89). Starting from this focus, our challenge was to introduce (in each institution involved) teaching and learning practices arising in informal contexts. How, therefore, to contextualize learning by generating new questions and approaches in the practice of the organizations involved.

The main purpose of the DIYLab project was to promote lifelong and life-wide learning (Banks et al., 2007) through the development of critical digital competence (Ala-Mutka, 2009; Gutiérrez & Tyner, 2013), agency and creativity. In addition, we aimed to stimulate the commitment of students by proposing meaningful, collaborative learning experiences that could be sustained and extended beyond the project completion. To achieve this, we set out the following objectives:

- Analyse how the DIYLab project can be integrated into syllabuses and linked to learning outcomes.
- Formulate a conceptual approach, through a collaborative professional development process (between researchers and teaching staff), to allow students to produce and share knowledge, while self-regulating their learning by fostering agency, digital competence and creativity.
- Establish flexible spaces (called DIYLabs) for developing cross-curriculum projects where participants introduce, develop and use inquiry-based projects connecting different class subjects and students' interests.
- Develop the open and cross-cultural DIYLabHub digital platform (<http://hub.diylab.eu>) in order to share the audio-visual productions created collaboratively by students about their learning and the processes that gave rise to this.
- Through a participatory action research process, assess the design and implementation of DIYLabs —with researchers, teachers, administrators and students— in order to make sustainable improvements in each institutional context.

Based on these objectives, we proposed a process of rethinking students' learning, placing stress on the realization of transformations and improvements in the educational practice of the participating institutions. This initiative is in line with the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) recommendations (2010, p. 5) as we aim to promote «bottom-up initiatives ... setting them in a propitious learning and teaching environment ... and stimulating reflection on the role of teaching in the learning process all contribute to quality teaching».

This article presents the analysis of the implementation of the DIYLab project at the University of Barcelona. The main question we explore is how the learning and teaching culture is affected when we integrate practices related to the DIY perspective, such as fostering creativity, collaboration, self-regulation, authorship and a critical use of digital technology. In the results, we address how teaching and learning were transformed, how teachers' and students' attitudes and roles were reconfigured, and the possibilities of sustainability of the DIY culture in Higher Education.

## **METHOD**

The DIYLab project started with institutions from three countries preparing the proposal and presenting it to the European Commission. The following were the participating institutions in Spain: the Virolai School (a primary and secondary school in Barcelona) and the University of Barcelona. In Finland: The Teacher Training School (a primary and secondary school in Finland) of Oulu University. In Czech Republic: ZŠ Korunovační (a primary and secondary school in Prague) and Charles University. The project approach and its technical reports are available at <http://diylab.eu/>. As a European project, it was subject to external quality assurance monitoring throughout the whole process and the written consent of all those involved in the project. We highlight the fact that a total of 64 teachers and 1,191 students participated in its implementation, placing their 217 collaboratively-created audio-visual productions in the DIYLabHub.

With the aim of transforming teaching and learning practices and to consolidate these changes upon completion of the project, we followed a methodology based on the principles of participatory action research (PAR), understood as:

A participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview which we believe is emerging at this historical

moment. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities (Reason & Bradbury, 2001, p. 1).

The methods used throughout the project were: critical analysis of documents (Bowen, 2009), discussion groups (Barbour & Kitzinger, 1999), research-based practice (Furlong & Oancea, 2008) and observation, field notes and visual documentation (Dussel & Gutiérrez, 2006; Van Maanen, 2011). Discussion groups were carried out at the beginning and end of the project, involving teachers, students and, in the case of primary and secondary education, families. In total, 81 teachers, 57 family members and 163 students participated in the discussion groups, as laid out in detail in the technical reports. Next, we specify the significant content of the PAR phases carried out.

### **Project development: PAR Phases**

During 2014 (phase 1), the specifications and implementation of the project were prepared based on the characteristics of each participating institution and the professional development of the teachers involved was undertaken. We highlight the most significant actions:

- The official curricula and syllabuses of the institutions involved were analysed, taking the dimensions of DIY culture into account. This allowed the identification (in each of them) of the most convenient curricular areas, spaces and moments to introduce learning experiences linked to DIY culture.
- The opinions and positioning of the students, the teaching staff and in the case of schools, the families, regarding the possible implementation of the project were explored through discussion groups. The content of these initial discussion groups was analysed based on different student's learning indicators.
- A professional development action was carried out for all those involved in the project. During this process, possible scenarios and proposals to implement DIY culture in each institution were thought up, defined and designed. In all cases, it was decided to opt for the prospects of research and problem-based projects.
- Guiding questions were raised to orientate students' collaborative audio-visual productions on their learning and the processes that gave rise to it: What have we done? How have we done it? What have we learned? How have we learned it? At the same time, the challenge of promoting six characteristics of DIY culture in teaching

and learning processes was put forward. These characteristics being: creativity, collaboration, self-regulation, authorship, sharing and the use of technologies.

During 2015 (phase 2), DIYLabs were implemented in the institutions involved (according to their characteristics), while taking into consideration the following basic, common points:

- Consideration of varying the role of students towards prosumers and authors of knowledge, and the role of teachers towards promoters of the students' learning processes.
- Collaboration as key to the pedagogical relationship, and the use of technologies as mediators of learning and ways of representing it.
- The collaborative making of audio-visual productions about the students' learning and the processes favouring it.
- Self-regulation related to the ability of those involved to manage their own learning, raise awareness and boost their self-confidence.

During 2016 (phase 3), the analysis of the implementation of the project was undertaken. To this end, two main actions are performed: 1) analysing the processes and results of the teaching and learning experiences carried out, and 2) organizing discussion groups to gather experiences and evaluations. The analysis focused on three dimensions:

- Learning: differences with other types of activities where the DIY perspective was not considered, project evaluation, reflections and suggestions.
- Attitudes and roles: how learning was carried out, changes with respect to other types of activities where the DIY perspective was absent.
- Project sustainability: continuity and evaluations (strengths, weaknesses, opportunities, threats).

## **Specifications of the development of the project at the UB**

The main aim of implementing the project at the UB was to expand the digital competence, agency and creativity of higher education students by promoting meaningful, collaborative learning experiences based on DIY culture. To achieve this, the three phases of PAR were carried out (from 2014 to 2016) and we set out five significant moments:

1. Building the proposal based on the experience and knowledge of the participants through two discussion groups: one of 5 students

and the other of 5 teachers. In both groups, each member came from a different degree.

2. Analysing the curriculum and syllabuses of five degrees to decide where to implement the project and with which teaching staff.
3. Designing and carrying out collaborative professional development (with the teachers involved in the project) aimed at rethinking practices and notions of teaching and learning.
4. Implementing the project in the selected courses or subjects based on the professional development carried out and with the challenge of promoting six characteristics of DIY culture in the teaching and learning processes.
5. Analysing the processes and results of the teaching and learning experiences carried out. In addition, organize two discussion groups to evaluate the impact of the project, in which 9 students and 5 teachers from the different degrees participated. This article gives an account of these actions.

The project implementation process took place in 10 subjects from 5 degrees of Education and Fine Art Faculties of the University of Barcelona, involving 20 teachers and 471 students (see table 1).

The 20 involved teaching staff carried out activities related to the DIY perspective in the subjects they taught, according to their contexts and syllabuses. In general, they focused their attention and reflection on aspects related to teaching and learning processes, reviewing their teaching role, developing research and problem-based projects with students and stressing the importance of sharing the knowledge acquired with people from all countries through a digital platform (DIYLabHub).

In the degree in Social Education, the teaching staff from three subjects interconnected the learning experiences of the three groups of students. In this way, the students who carried out their internship in the third year recounted their experiences, which were scripted and produced by the first-year group and analysed by the fourth-year students. In the Education and Early Childhood and Primary Education degrees, students produced audiovisual accounts through which they narrated their learning trajectories over the length of the subject, in order to share what they had learned with others interested in the same areas. Through their accounts, they also related their lifelong learning experiences to the knowledge built up in the subject.

Table 1  
*Specifications of the sample of the University of Barcelona*

Degree	Year	Subject	Teachers	Students	Audio-visual productions
Education	1st	Communication in Education	1	30	2
	2nd	Digital and Visual Culture in Socio-educational Processes	4	59	20
	2nd	Teaching and Learning in the Digital Society	2	74	7
	4th	Learning Environments, Processes and Technological Resources	4	65	22
Social Education	1st	Integrated activity:			
	2nd	— Uses, Possibilities and Limits of Information and Communication Technologies.	4	79	3
	3rd	— External Practices I.			
	— Didactic Foundations of Socio-educational Action.				
Early Childhood and Primary Education	3rd	Virtual Learning Environments	2	12	4
Fine Art	2.º	Art Psychology and Gender Studies	1	56	6
	3.º	Contemporary Visualities	2	96	12
TOTAL		10	20	471	76

Finally, in the degree of Fine Art, students were encouraged to constellate the elements that had marked their learning during the subject, using images, authors, quotes, texts, etc. These constellations were nourished by the main aspects of the subject, which deals with how individual viewpoints are socially configured and what links we maintain with the images.

## RESULTS

The teachers who participated in the project promoted the creation of flexible curricular spaces in 10 courses of the 5 bachelor's degrees, where 471 students developed research and problem-based projects, combining different disciplines, themes and interests. Each teacher adapted the DIY perspective to the context of their subject and consequently the project was put into practice through a diversity of teaching approaches and moments. Nevertheless, in all cases, regarding the production of the audio-visual objects reflecting their learning paths, the following moments were contemplated:

1. Starting point: students and teachers established at the beginning the goals and meaning of the inquiry-based project. The students were given information about the creation of an audio-visual production through which they could reflect and represent what they did, how they did it and what and how they have learnt.
2. Continuous process with an intermediate activity: the audio-visual productions were valued, supervised and shared during the semester. However, the productions were analysed and recovered in an intermediate moment to discuss how the production was being approached.
3. Course ending: the students represented the knowledge they built inside and outside the classroom, and the process of producing audio-visual narratives.

By the end of the implementation, the 471 higher education students had created 76 audio-visual productions in a collaborative way and they shared the results in the DIYLabHub (see table 1). Some of the groups of students decided not to share their productions in the hub.

In the next sections, we present the challenges and possibilities that the implementation represented at the pedagogical level, for teachers and the students that participated in the project. The results are organized into three sections that coincide with the dimensions of the analysis of the end of project discussion group.

## Learning

Teachers emphasized that their involvement in the project had led them to make a series of changes in their subjects, related to the learning processes that they tried to promote among students. These changes had to do with:

- Connecting subjects or fields of knowledge.
- Addressing topics related to the subject, taking into account students' interest.
- Promoting authorship and collaborative work.
- Promoting a culture of sharing knowledge beyond the classroom.

Students agreed that a strong characteristic of the project was that it enabled them to establish connections and transfer knowledge between different disciplines and fields. They also highlighted the possibility to reflect and represent their own learning process through audio-visual stories, and share them with others.

On the other hand, teachers pointed out some difficulties associated with the DIY culture, such as feeling insecure about where the processes shared during the course would lead them. For example, when teachers oriented their classes towards the accomplishment of an examination or an essay, the product of the course would be the answers to the exam or the essay. However, when teachers proposed students to develop a research-based project and make audio-visual productions that represented their processes, trajectories or connections, it brought some confusion because they did not know what the results would be.

This methodological approach required greater autonomy by students and, in turn, it involved an increasing responsibility. Therefore, students considered necessary that teachers could give more autonomy to students who were already working autonomously and accompany more the students who were not used to it or those who had difficulties to manage a project. In all cases, students emphasized the importance of starting the course with the intention of leaving their comfort zone and doing things in other ways (Ellsworth, 2000).

We are used to a specific way of doing things and changing it all in a sudden creates a lot of uncertainty, and this is a problem since it affects the whole group [Final discussion group. Student 6]

According to teachers and students, another difficulty associated with the project was to promote creativity. From students' point of view,



teachers and students often share the idea that creativity is innate, whereas it is necessary to develop it. This was difficult to achieve during a semester.

Regarding digital competence, students expressed that they had improved their competencies related with the management of information and the use of digital tools. Some students learnt how to use new applications and substituted the old resources. Teachers also indicated that a strong point of the project was that students used both digital tools they already used and the new ones they wanted to learn. It was also mentioned that some students had more developed their digital competencies, especially those related to the use of new media, than teachers. Unlike the initial discussion groups, where teachers felt insecure about this situation, at the end of the implementation they recognized the potential to learn *with* students.

Finally, a difficulty identified by teachers was how to teach to represent changes in students' knowledge through an audio-visual production. According to teachers, it was difficult for students to make these changes explicit and usually teachers did not know how to help them.

### **Teachers' and students' attitudes and roles**

From students' point of view, the DIY culture was related with an evolution of the role of the teacher, from transmitting information to being promoters of students' learning process. Students related this issue with the possibility of promoting different learning paths during the course. As this participant expresses, the fact that each student had specific objectives for the course and they were able to achieve these objectives through different trajectories favoured that each learner could advance at their own pace.

*Each student sets his own goal, the starting point and the point you desire to achieve. I don't know to which extent proposing an assessment with a common goal will promote students' learning, since everybody goes at their own pace.* [Final discussion group. Student 6]

Students recognized that it was difficult to transform their passive role into an active and participatory one. This had to do with the disorientation and anxiety caused by the lack of fixed guidelines. They had to make decisions constantly about what they wanted to explore in their projects, to narrate in the audio-visual productions and with which tools. Modifying the traditional roles of teacher and learner was considered a challenge. At the same time, students highlighted the importance that teachers could also assume a role of learners. A student who mentioned this idea emphasized that some teachers do not know how to react when a student knows more

about a subject than they do. In this case, the participant put an example related to video editing. She asked: what is wrong with a student who teaches?

*The teacher has pride, but he can 'swallow' it in a specific moment. For example, if you know more about the video editing program... and I know less... I can make you explain the rest of the class... And there is nothing wrong with this, because you can learn about everything... The only thing is that sometimes it is not easy to 'swallow' your pride, especially if you are deeply rooted in higher education. [Final discussion group. Student 5]*

Teachers recognized their discomfort when they felt lost, because the DIY culture puts the student at the centre of the learning process. The initial doubts and resistance, both from teachers and students, might be related with their fear of losing control. Nevertheless, at the end of the project, the participants agreed that their doubts and resistances turned into satisfaction.

The assessment was a controversial aspect and both teachers and students referred to the benefits and difficulties associated with assessing, in particular, the audio-visual productions. On the one hand, students emphasized the possibilities of considering the assessment not as an ending point, but as a process that guides learning. In addition, they emphasized that the students who produced a story about what they had learned during the course included a self-assessment and a recovery of what had been addressed during the course. Finally, they indicated a contradiction between teachers' discourse and practices related to assessment. The current discourse of many teachers in higher education was based on the premise that the process was more important than the qualification, but it was not always put into practice. Teachers valued the numerical qualification obtained in each subject a lot. Therefore, a challenge would be to create new ways to legitimize knowledge.

### **Sustainability of the DIY culture in Higher Education**

Students who participated in the second discussion group were optimistic with the idea that the DIY culture could be sustainable in Higher Education, considering that the current social context is favourable to innovation and student-centred perspectives.

*I think that we are at a very favourable time... It is a very sweet moment for incorporating such philosophies. We are in a maker - 'do your things' culture, personalize... [Final discussion group. Student 8]*

An obstacle identified by students was that these kinds of proposals entail a lot of work for the teacher, since they have to accompany the whole students' learning process. Students progress at different rhythms and they use varied tools and resources. According to the students, this could lead to an excess of dedication for teachers.

Teachers also identified three favourable aspects, regarding the possibility of this project to be sustainable. First, DIY perspectives connect with the current notion of competence-based curriculum. Second, the universities have an increasing willingness to create synergies with other institutions. Thirdly, DIY perspectives allow expanding the classroom beyond the university. At the same time, they highlighted three challenges to make it sustainable:

- The assessment: the difficulty of evaluating the audio-visual productions.
- Transversality: the complexity of developing interdisciplinary proposals.
- Teaching transformation: teachers' difficulty for implementing changes in their teaching practice.
- Collaboration: the need to participate in a team to share experiences, doubts, successes and difficulties.

Some of the indications teachers gave to solve these difficulties were: to create a shared rubric from the beginning with students about the assessment of the productions, to develop new teaching skills and to assess by competences.

Finally, both students and teachers agreed that if this perspective is only inserted in one subject and it does not change the conceptions of a good part of the teaching staff, then it could lose its meaning and remain as an isolated experience.

## **DISCUSSION AND CONCLUSIONS**

Promoting the transformation of a teaching and learning culture considering the DIY perspective requires a participatory, collaborative and democratic procedure. Participatory action research (PAR) and the different methods of producing information about the developed processes have proven to be appropriate ways to promote and document the transformation of a teaching and learning culture aimed to gradually convert the university into a learning institution (Domingo-Coscollola, Arrazola-Carballo & Sancho-Gil, 2016; Senge, 1990).

Regarding the contributions and practical consequences of the work carried out with the implementation of the DIYLab project in higher education, we highlight, as more significant, having been able to:

- Fostering a proactive attitude in teachers and students regarding the regulation of their own learning. In order to do this, we put an especial attention in rethinking the higher education mission in order to consider teachers and students' agency to direct their learning processes, to think critically, and to take responsibility for their own learning. However, this debate should involve all actors related to the university and should refer not only to knowledge but also to attitudes, affects and competencies (Wals & Jickling, 2002).
- Varying the role of students, thinking of them more as prosumers and authors of knowledge than as consumers (García-Galera & Valdivia, 2014). At the same time, shifting the teacher's role from information transmitters to students' learning promoters. Although this could seem something not new at all, this change has proven to be not easy. Placing the student at the centre of the teaching and learning process often produces disorientation, the feeling of not having control and doubts about the evaluation. In order to promote sound and sustainable change in the roles of teachers and students, it is necessary to legitimize other forms of evaluation and to recognize that teachers can be learners and students can also teach.
- Promoting the sharing of knowledge and learning in an open access digital platform (DIYLabHub), fostering transdisciplinarity, interculturality and inter-generacionalidad in the teaching and learning processes through the DIYLabHub. In this sense, Siemens (2008) points out that teachers traditionally control interaction and access to information. However, a social orientation of digital technology could allow a change in the access of students to information and in improving the dialogue with both educators and other students.
- Introducing a transdisciplinary view of knowledge through inquiry-based projects allowing multiple learning paths and the use of different languages and tools, taking into account the difficulties due to the current subjects and credits-based curricula. The project faced us to the need of evaluating the intricacy of the educational experience and rethinking the connections between subjects to better prepare individuals for a complex and accelerated world (Association of American Colleges and Universities, 2007).
- Demonstrating the improvement of skills, abilities and knowledge related to digital, reflexive, analytical, critical and research competencies, by promoting a student-centred, collaborative,

self-regulated, practice-oriented learning to share knowledge emphasizing affective goals, discovery and creative problem solving as argued by Wals & Jickling (2002).

- Paying more attention to the learning modalities and practices that take into account higher education students' diversity. Students learn at different rhythms, have different cultural backgrounds and hold different development levels in relation to skills and knowledge such as creativity or management of digital technologies. They also have more or less experience of working in collaborative and autonomous ways. We agree with the idea of the Massachusetts Institute of Technology that attending to the diversity of students implies

*giving thought to the attitudes, beliefs and expectations of students as individuals, and considering how these influences their approaches to learning and their interactions with yourself [as a teacher] and with peers in the design of curricula, in the translation of curricula into day-to-day teaching and learning, and in the assessment of learning.* (Massachusetts Institute of Technology, n.d.)

The implementation of this project has allowed us to show some of the institutional limitations related to the rigidity of curricula, the institutional inertia, the fragmentation of space, time and knowledge, the persistent traditional notions of knowledge and learning (Scott, 2012) and the challenge teachers face to legitimise students' knowledge in the evaluation process (Sancho-Gil, Sánchez-Valero & Domingo-Coscollola, 2017). We have explored students' interests and learning experience inside and outside the university. Many students were committed to what they did and showed interest in learning in collaboration with other students and teachers. Faced with this reality, we have sought to move towards a higher education for the 21st century learning.

The limitations of this project are not to be found in the methodology and the methods implemented, but in the challenge of introducing, in a traditional institutional culture, learning perspectives and collaboration practices better developed in non-formal environments where other ways of learning, communicating and relating are allowed and valued. At the moment (after finishing the European project), as teachers and researches, we continue to deepen the articulation of inquiry-based projects that promote the six characteristics of DIY learning mentioned above: creativity, collaboration, self-regulation, authorship, sharing and use of technologies. We are also in the process of further developing the analysis of audiovisual productions as modes of representation and transfer of learning and knowledge.

## **SUPPORTS**

European Commission. Lifelong Learning Programme; and the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 543177-LLP-1-2013-1-ES-KA3MP. [Disclaimer: This article reflects the views of the authors and the Commission can not be held responsible for the information contained].

ESBRINA Research group. Contemporary Subjectivities, Visualities and Learning Environments (20147SGR 1248).

REUNI+D Network of excellence. University Network for Research and Educational Innovation EDU2015-68718-REDT.

## REFERENCES

- Ala-Mutka, K. (2009). Review of Learning in ICT-enabled Networks and Communities. *European Commission. Institute for Prospective Technological Studies*. Retrieved from <https://goo.gl/g12EDL>
- Ashworth, H. (2016). Students' acquisition of a threshold concept in childhood and youth studies. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 94-103. doi: 10.1080/14703297.2014.1003953
- Association of American Colleges and Universities (2007). *College learning for the new global century. A Report from the national Leadership Council for Liberal education & America's Promise*. Retrieved from <https://goo.gl/egjwcU>
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K., ... Zhou, M. (2007). Learning in and out of school in diverse environments. life-long, life-wide, life-deep. *The LIFE Center for Multicultural Education*. Retrieved from <https://goo.gl/Cu2R6J>
- Barbour, R., & Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London, UK: Sage Publications Ltd.
- Bell, P., Tzou, C., Bricker, L., & Baines, A. D. (2013). Learning in diversities of structures of social practice: Accounting for how, why and where people learn science. *Human Development*, 55(5-6), 269-284. doi: 10.1159/000345315
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated. The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press Book.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Carey, B. (2014). *How we learn: the surprising truth about when, where, and why it happens*. New York, NY: Random House.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. Oxford, UK & Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Domingo-Coscollola, M., Arrazola-Carballo, J., & Sancho-Gil, J. M. (2016). Do It Yourself in education: Leadership for learning across physical and virtual borders. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 5-29. doi: 10.17583/ijelm.2016.1842
- Domingo-Coscollola, M., Sánchez-Valero, J. A., & Sancho-Gil, J. M. (2014). Researching on and with Young People: Collaborating and Educating. *Comunicar*, 42, 157-164. doi: 10.3916/C42-2014-15
- Dussel, I., & Gutiérrez, D. (Comps.). (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial/FLACSO.
- Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Erstad, O., Gile, O., Sefton-Green, J., & Arnseth, H. C. (2016). *Learning identities, education and community: young live in the cosmopolitan city*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, A., Schrøder, K. C., Pruulmann-Vengerfeldt, P., & Jóhannsdóttir, T. (Eds.). (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Furlong, J., & Oancea, A. (Eds.). (2008). *Assessing quality in applied and practice-based research in education: continuing the debate*. London, UK: Routledge.
- García-Galera, C., & Valdivia, A. (2014). Media Prosumers. Participatory Culture of Audiences and Media Responsibility. *Comunicar*, 43(22), 10-13. doi: 10.3916/C43-2014-a2
- García-Valcárcel, A., & Tejedor-Tejedor, F. J. (2017). Student perception of the value of ICT's in their learning strategies and their relation to performance. *Educación XX1*, 20(2), 137-159, doi:10.5944/educXX1.13447
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2013). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 38(19), 31-39. doi: 10.3916/C38-2011-02-03
- Hernández-Hernández, F. (Coord.). (2017). *¿Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de Secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kafai, Y., & Peppler, K. (2011). Youth Technology and DIY: Developing Participatory Competencies in Creative Media Production. *Review of Research in Education*, 35(1), 89-119. doi: 10.3102/0091732x10383211
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2010). *DIY media. Creating, sharing and learning with new technologies*. New York, NY: Peter Lang.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: living and learning in the digital age*. New York, NY: New York University Press.
- Massachusetts Institute of Technology. (n.d.). Guidelines for Teaching. *Teaching + Learning Lab*. Retrieved from <https://goo.gl/mF9huK>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Learning our lesson: Review Of Quality Teaching in Higher Education*. Paris, France: OECD. Retrieved from <https://goo.gl/j6TGfB>
- Palaiogeorgiou, G., & Grammatikopoulou, A. (2016). Benefits, barriers and prerequisites for Web 2.0 learning activities in the classroom: The view of Greek pioneer teachers. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(1), 2-18. doi: 10.1108/ITSE-09-2015-0028
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos, M. (2016). Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School. *Comunicar*, 49(24), 71-79. doi: 10.3916/C49-2016-07
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London, UK: Sage.
- Richard, G. T., & Kafai, Y. B. (2016). Blind Spots in Youth DIY Programming: Examining Diversity



- in Creators, Content, and Comments within the Scratch Online Community. In *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1473-1485). New York, NY: ACM.
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. doi: 10.1080/02619768.2017.1320388
- Scott, P. (2012). Re-thinking knowledge: bases for enquiry-led teaching and learning processes. In J. M. Correa & E. Aberasturi (coords.). *(Re)pensar la innovación en la universidad* (pp. 42-63). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Sharpe, R., Beethan, H., & De Freitas, S. (2010). *Rethinking Learning for a Digital Age: How Learners are Shaping Their Own Experiences*. New York, NY: Routledge.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive Surplus: How Technology Makes Consumers into Collaborators*. New York, NY: Penguin.
- Siemens, G. (2008). *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers*. Paper presented at the University of Georgia IT Forum. Retrieved from <https://googl/pzHm2G>
- Thomas, T., & Brown, J. S. (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, KY: CreateSpace.
- Twenge, J. (2017). *IGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us*. New York, NY: ATRIA Books.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wals, A. E., & Jickling, B. (2002). «Sustainability» in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232. doi: 10.1108/14676370210434688

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Raquel Miño-Puigcercós is a postdoctoral fellow in the Faculty of Education of the University of Barcelona. She is member of the research group ESBRINA and the network of excellence REUNI+D (University Network for Research and Educational Innovation). Her research focuses on learning experiences across contexts, youth, digital media and school culture.

María Domingo-Coscollola is a professor of the Faculty of Education at the International University of Catalonia. Accredited as a university professor by ANECA. She is a coordinator of first year of the Early Childhood education and Primary education degree at the Faculty of Education of the UIC. She is a member of the research group ESBRINA at the University of Barcelona (UB) and the network of excellence REUNI+D (University Network for Research and Educational Innovation).

Juana M. Sancho-Gil. Juana is a full professor of Educational Technologies in the Faculty of Education of the University of Barcelona. She is coordinator of the research group ESBRINA and REUNI+D (University Network for Educational Research and Innovation). She has published a large number of books and articles both nationally and internationally. Her research focuses on institutional, organizational and symbolic aspects of educational environments in contexts of change and complexity; emerging subjectivities and literacies; and learning technologies in the knowledge society.

Dirección de los Autores: Raquel Miño-Puigcercós  
Faculty of Education  
Universitat de Barcelona (UB)  
Pg. de la Vall d'Hebron, 171  
08035 Barcelona  
E-mail: rmino@ub.edu

María Domingo-Coscollola  
Faculty of Education  
Universitat Internacional de Catalunya  
(UIC)  
C. Terré, 11-19  
08017 Barcelona  
E-mail: mdomingoc@uic.es

Juana M. Sancho-Gil  
Faculty of Education  
Universitat de Barcelona (UB)  
Pg. de la Vall d'Hebron, 171  
08035 Barcelona  
E-mail: jmsancho@ub.edu

Fecha recepción del artículo: 15. Octubre. 2017  
Fecha modificación del artículo: 06. Febrero. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 19. Febrero. 2018  
Fecha revisión para publicación: 30. Junio. 2018

# 7

## **DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA EN TRES PAÍSES**

**(IMPROVING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS: TESTING PROGRAM EFFECTIVENESS IN TREE COUNTRIES)**

Raquel Gilar-Corbi  
Teresa Pozo-Rico  
Juan Luis Castejón-Costa  
*Universidad de Alicante*

*DOI: 10.5944/educXX1.19880*

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880

Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. & Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. [Improving emotional intelligence in higher education students: testing program effectiveness in tree countries]. *Educación XX1*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880

## **RESUMEN**

Introducción: Este trabajo presenta los resultados obtenidos en el contexto de un proyecto, el Programa de Capacitación Avanzada en Competencia Emocional (ATPEC), para la mejora de las habilidades emocionales en estudiantes de Educación Superior. Desde la introducción del proceso de Bolonia, el objetivo de una educación completa no es solo enseñar habilidades técnicas, sino también otras competencias, como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación eficaces, gestión de proyectos y tiempo y la capacidad de coordinar nuestras emociones en pos de ese fin. La inteligencia emocional (IE) ha sido vinculada con frecuencia a mejoras en el desempeño profesional. De hecho, las competencias genéricas relacionadas con la IE han sido incluidas en el currículum universitario. Metodología: En el presente trabajo se diseñó e implementó un Curso de Capacitación Avanzada de 30 horas sobre inteligencia emocional. La muestra estuvo

formada por 651 estudiantes de Educación Superior, de 3 países, España (n = 193), Moldavia (n = 302) y Argentina (n = 156). Resultados: Los resultados muestran una mejora significativa en todas las habilidades emocionales evaluadas, demostrando así la eficacia del programa de intervención propuesto independientemente de la cultura/país en el que se desarrolle y de la carrera que cursen los estudiantes. Conclusiones: De esta manera, la posibilidad de trabajar en grupos para resolver casos aplicados, la capacidad de aprender de forma autónoma o el uso de la plataforma e-learning, convierten este programa en algo novedoso y eficaz para la mejora de la competencia emocional. Se discuten las implicaciones de estos resultados para la incorporación de programas de mejora de la IE en la Educación Superior.

## **PALABRAS CLAVE**

Inteligencia; Enseñanza Superior; Desarrollo Afectivo; Universidad; Método Educativo.

## **ABSTRACT**

Introduction: This study presents the results obtained from the Advanced Training Program in Emotional Intelligence (ATPEC) on the planning and managing of emotions, and the emotional intelligence experience in Higher Education. Since the beginning of the Bologna process, the objective of a complete education does not only address the teaching of technical abilities, but also of another competences such as team work, effective communication skills, project management, and time and capability to coordinate our emotions. Emotional Intelligence (EI) has been frequently related to the improvement of professional development. In fact, the general competences related to EI have been included in university curricula. Method: The present work aims to design and implement an advanced EI training course for 30 hours. The sample was obtained by 651 higher education students from 3 countries, Spain (n = 193), Moldova (n = 302) and Argentina (n = 156). Results: The results showed a significant improvement in all of the emotional abilities assessed, confirming the efficacy of the intervention program, regardless of the culture/country in which it is developed, and of the undergraduate degrees. Conclusions: the possibility to work in groups to solve study cases, the capability to learn independently or to use an e-learning platform make this program a unique and efficient tool for the improvement of emotional competences. Implications of these results for the application of EI programs in Higher Education are discussed.

## **KEY WORDS**

Intelligence; Higher Education; Affective Development; University; Educational Method.

## INTRODUCCIÓN

### El papel de la inteligencia emocional

En las últimas décadas estamos viviendo un proceso de transformación y cambio en varias esferas sociales. El ritmo y la expansión de los mercados, la globalización, el impacto de las nuevas tecnologías y los escenarios de competencia de alto rendimiento son claves en la sociedad actual (Casano, 2015; Kalfa y Taksa, 2015; Minten y Forsyth, 2014; Moss y Richter, 2011).

Las nuevas demandas y requerimientos que son exigidos a los universitarios cuando egresan de las aulas ya no se refieren en exclusiva a competencias técnicas adscritas a sus titulaciones universitarias (Mazalin y Kovacic, 2015; Pop y Mihaila, 2008; Tomlinson, 2008; Turner, 2014). Este tipo de conocimiento teórico es necesario, pero ha dejado de ser suficiente. Se requieren también habilidades de tipo práctico, es decir, esa capacidad para llevar a la práctica en escenarios reales aquello que se ha estudiado de una manera teórica. Además, se necesitan igualmente actitudes muy definidas por la motivación, la autodeterminación, la superación, el entusiasmo y la capacidad de entrega. En la misma línea, se distinguen aquellas competencias que posibilitan el trabajo en equipo, la cooperación y la asunción de los roles de liderazgo y subordinación, en función de los momentos y necesidades y, en ocasiones, de una manera incluso simultánea dada la tendencia actual a las estructuras jerárquicas de varios niveles en las entidades.

Por todo lo expuesto anteriormente, las universidades tienen un importante papel en la toma de decisiones relativas a la formación y capacitación de sus estudiantes con el objetivo de ofrecer una formación que cubra los posibles requerimientos que habrán de afrontar, especialmente en el inicio de su carrera profesional, pero también a lo largo de toda su trayectoria (Maher, 2011; Mok, Wen y Dale, 2016; Pavlin y Svetlik, 2014; Silva, Lourtie y Aires, 2013).

Dados estos objetivos, las universidades muestran un compromiso por la revisión constante de los planes de estudio y, en general, una apuesta por la inclusión de la búsqueda de la excelencia, la capacitación para una vida plena y la formación en competencias que definan la preparación de los universitarios para diferentes contextos de relevancia (Llinares, Zacaes y Cordoba, 2013; Pavlin y Svetlicic, 2012; Schaeper y Wolter, 2008; Smith, McKnight y Naylor, 2000).

La Declaración Conjunta del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaration Bologna, 1999) describió los enfoques para crear un espacio

europeo compartido para la Educación Superior, haciendo hincapié en la importancia de la adquisición de habilidades y valores. Posteriormente, en 2003, el Proyecto Tuning de Estructuras Educativas en Europa (González y Wagenaar, 2003) esbozó los perfiles profesionales que deberían resultar del aprendizaje y adquisición de competencias deseables relacionadas con cada área de estudio. Ambos informes examinaron las competencias relacionadas con la inteligencia emocional (IE), tales como las habilidades interpersonales y la capacidad de trabajar en equipo.

En el currículum universitario europeo se incluyen una serie de competencias específicas (particulares de cada grado) y genéricas, que buscan formar a los estudiantes para que ejerzan la profesión específica de acuerdo con las necesidades de las empresas. Los estudios que se han realizado con estudiantes universitarios muestran que estos no poseen las competencias requeridas por las empresas para una integración exitosa en el mercado de trabajo. Los empleadores exigen más competencias que las evidenciadas por los egresados (ANECA, 2007; Pertegal-Felices, Jimeno-Morenilla y Sanchez-Romero, 2011). Pertegal-Felices, Castejón-Costa, y Jimeno-Morenilla (2014) señalaron que los estudiantes universitarios carecen de suficiente habilidad para controlar sus emociones, trabajando en equipo, gestionando a otras personas y adaptándose a cambios continuos.

Dado que el ámbito universitario representa la etapa que precede a la inserción en el mundo del trabajo, varios estudios han analizado las posibles relaciones entre habilidades emocionales y su influencia en el contexto universitario. Entre los numerosos estudios que analizan el perfil emocional de los estudiantes universitarios, destacan los que relacionan este perfil con el rendimiento académico (Adell, 2002; Edel Navarro, 2003; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004), con el género (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Petrides y Furnham, 2000), con el desarrollo de las habilidades emocionales requeridas por las empresas (Molero López-Barajas y Reina-Estévez, 2012; Pertegal-Felices, et al. 2014), o con el burnout (Extremera y Durán, 2007; Sewell, 2011; Weinstein, 2011). Además, los profesionales de la Educación Superior se han preguntado si es posible desarrollar en los estudiantes universitarios este tipo de habilidades, ya que uno de los principales objetivos de las universidades es promover el empleo y capacitar a profesionales para atender las necesidades de la sociedad (González y Wagenaar, 2003).

Los beneficios de la IE han sido documentados en muchas áreas de la vida, pero más frecuentemente en los campos profesionales (Boyatzis, 2006, 2008; Dreyfus, 2008; Koman y Wolff, 2008). Por lo tanto, parece necesario integrar el desarrollo de estas competencias en los currículos educativos

para lograr un desarrollo profesional efectivo (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

## **Evaluación de la inteligencia emocional**

El término inteligencia emocional (IE) fue introducido por Peter Salovey y John Mayer, en 1990. Estos investigadores describen la IE como un conjunto de habilidades que implican la capacidad de identificar y monitorear sus propios pensamientos, así como los de otros, usándolos para dirigir el pensamiento y la actuación.

Sin embargo, después de esta primera definición, estudios posteriores en este campo (Nelis et al. 2011; Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013) han mostrado mucha controversia en la forma en que se define la IE. En la literatura científica hay identificados más de 20 modelos de IE distintos, si bien se pueden agrupar en similitudes que dan como resultado tres grandes categorías: los modelos de capacidad, los modelos mixtos y los de rasgo. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como la asertividad y el optimismo con habilidades emocionales, este modelo está representado principalmente por Goleman y Bar-On. El modelo de capacidad representado por Mayer y Salovey entiende la IE como una destreza clave para el procesamiento de la información emocional. Y por último, el modelo de rasgo (Petrides y Furnham, 2001), en cuyo marco la IE se conceptualiza como un rasgo de personalidad.

Por este motivo, en este trabajo hemos seleccionado dos maneras diferentes de definir y evaluar la IE: el EQ-i:S (Bar-On, 2002) basado en los modelos mixtos para proporcionar un índice autopercebido. Las medidas de auto-informe basan su fiabilidad en la sinceridad del sujeto y en cómo el sujeto percibe su comportamiento en diferentes situaciones presentadas por la prueba. Estos instrumentos proporcionan una percepción subjetiva de las habilidades emocionales; y el STEM / STEU (MacCan y Roberts, 2008) basado en el modelo de capacidad. Las pruebas basadas en capacidades evalúan la IE utilizando una serie de preguntas objetivas (basadas en escenarios cotidianos y mide cuán bien las personas realizan sus tareas y resuelven problemas emocionales) para valorar emociones aplicadas a situaciones de la vida real. Además, la razón para incluir el STEM / STEU es porque las herramientas de evaluación de las competencias socioemocionales basadas en el autoinforme, como EQ-i:S, solo nos informan sobre las creencias que los encuestados tienen sobre sus propias competencias y no sobre sus competencias reales. Para superar este tipo de limitación, se incluye la evaluación de competencias, como la medida STEM / STEU.



## **Programas de intervención para la mejora de la IE y su eficacia**

Short, Kinman y Bake (2010) crearon un curso en el que los expertos en coaching asesoraron a los estudiantes de psicología para promover su bienestar, especialmente en las etapas más estresantes de la universidad, empleando conferencias y seminarios. Los resultados de este estudio mostraron que los grupos de intervención tenían niveles más bajos de estrés. Yilmaz (2009) realizó un estudio en el que se proporcionó capacitación específica a los estudiantes universitarios para mejorar sus habilidades de manejo de la ira. Este curso de IE demostró ser eficaz para reducir significativamente los niveles de ira de los estudiantes que recibieron la intervención. En ambos estudios, los programas de intervención de la IE tenían como objetivo mejorar rasgos específicos en los estudiantes universitarios.

Según Nelis et al. (2011) y Nelis, Quoidbach, Micolajczak y Hansenne (2009) la IE podría mejorarse a través de la formación. Así encontraron que tras 18 horas de entrenamiento los participantes mejoraron significativamente la regulación emocional, la comprensión emocional y las competencias emocionales en general.

Oberst, Gallifa, Farriols y Vilaregut (2009) propusieron una intervención para los estudiantes de psicología que tomó la forma de seminarios dirigidos a la resolución de problemas; estos seminarios se centraron en promover las competencias emocionales de los estudiantes. Llegaron a la conclusión de que se necesitan cambios importantes en la estructura universitaria para incluir este tipo de enseñanza y que, además, es necesario dedicarle una cantidad significativa de tiempo.

El conocimiento de estos programas previos (así como de los resultados positivos obtenidos) nos ha impulsado a la creación del nuestro propio con el objetivo de lograr que los estudiantes universitarios puedan comprender la complejidad de los procesos emocionales que experimentan y utilizar esta información en su beneficio.

## **Definición del Curso de Capacitación Avanzada sobre inteligencia emocional**

El Programa de Capacitación Avanzada en Competencia Emocional (ATPEC, por sus siglas en inglés), desarrollado expresamente para esta investigación, es un método que desafía a los participantes a aprender sobre el conocimiento emocional y a aplicar su nueva comprensión trabajando en grupos para buscar soluciones a problemas del mundo real. Estos problemas

se utilizan para captar la curiosidad de los participantes y para iniciar el aprendizaje. ATPEC prepara a los participantes para pensar de manera crítica y analítica y para seleccionar y utilizar los recursos emocionales apropiados.

Varias investigaciones enfatizan la importancia de basar la formación en casos reales y aplicados y muestran que esta metodología mejora la calidad del aprendizaje y conduce al desarrollo cognitivo de nivel superior a través del compromiso de los estudiantes con problemas complejos recién generados (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Garcia, 2009; Goggin, Cassidy, Sheridan y O'Leary, 2015; McGrath y Lombard, 2014).

La metodología seguida en el programa se basa en una combinación de sesiones grupales, tutorías individuales y trabajo e-learning. Se trabaja mediante las tareas y aportaciones compartidas en las sesiones presenciales y en el espacio virtual, a través de una construcción conjunta y proactiva de los contenidos trabajados.

El presente estudio examinó si un programa para desarrollar la IE es efectivo para conseguir una mejora en los niveles de habilidad emocional de los estudiantes universitarios. Nuestra hipótesis inicial es que la participación en el programa de desarrollo de la IE puede mejorar las habilidades emocionales. Nuestros objetivos de investigación incluyeron mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes, medidas por la prueba de auto-informe EQ-i:S de Bar-On (2002) (basada en un modelo mixto de IE) y las medidas de capacidad de STEM/STEU de MacCann y Roberts (2008). Además, también se propuso evaluar si el programa diseñado es efectivo en diferentes países y contextos culturales, demostrando así su utilidad generalizada en la Educación Superior, más allá de un único contexto o de un país determinado.

De esta manera, la hipótesis de investigación es: La participación en el programa ATPEC mejorará la IE entre los participantes de tres maneras:

- Hipótesis 1: Una mejora significativa de la IE total medida desde el modelo mixto (EQ-i:S).
- Hipótesis 2: una mejora significativa de la comprensión emocional medida desde el modelo de capacidad (STEM).
- Hipótesis 3: una mejora significativa del manejo de emociones medido desde el modelo de capacidad (STEU).

## MÉTODO

### Participantes

La población de este estudio está compuesta por estudiantes de Educación Superior de los campos de Ciencias Sociales y Humanidades. En la muestra total participaron 651 estudiantes universitarios de tres países diferentes: España, Moldavia y Argentina.

La muestra de España estuvo compuesta por 193 estudiantes con una media de edad de 19.53 años ( $dt = 4.282$ ), 99 formaron parte del grupo control y 94 del grupo experimental. Además un 65.8% fueron mujeres y un 34.2% varones.

La muestra de Moldavia estuvo compuesta por 302 estudiantes, con una media de edad de 20.62 años ( $dt = 3.034$ ), 155 formaron parte del grupo control y 147 del grupo experimental. Además un 70.2% fueron mujeres y un 29.8% varones.

En la muestra de Argentina participaron 156 estudiantes con una media de edad de 24.15 años ( $dt = 4.675$ ), 77 formaron parte del grupo control y 79 del grupo experimental. Además un 60.9% fueron mujeres y un 39.1% varones.

Para finalizar, los estudiantes de la muestra están cursando el primer curso de sus respectivos grados universitarios. Con respecto a España, el 100% de los estudiantes participantes estudian el Grado de Magisterio en Educación Primaria (Facultad de Educación). En cuanto a Moldavia, hay una diversidad de las especialidades cursadas por dichos estudiantes: el 5.0% cursa el Grado de Administración y Dirección de Empresas (Facultad de Administración y Dirección de Empresas), el 6.0% Ciencias Políticas (Facultad de Ciencias Sociales), el 3.3% Derecho (Facultad de Ciencias Sociales), el 11.6% Filología (Facultad de Filología), el 21.2% Pedagogía (Facultad de Educación), el 2.3% Relaciones Internacionales (Facultad de Ciencias Sociales) y el restante 50.7% de la muestra Traducción e Interpretación (Facultad de Filología). Por último, en la muestra de Argentina, el 2.7% estudia Biomedicina (Facultad de Ciencias Sociales), el 4.5% Psicología (Facultad de Ciencias Sociales), el 8.0% Relaciones Internacionales (Facultad de Ciencias Sociales), el mayoritario 82.1% Traducción e Interpretación (Facultad de Filología) y el 2.7% restante Derecho, Pedagogía o Periodismo (un 0.9% cada especialidad, todas pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales y Educación).

## Medidas

Con el objetivo de medir la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios participantes en la muestra, en este estudio se utilizan los siguientes instrumentos:

Emotional Quotient Inventory Short: EQ-i:S (Bar-On, 2002). Es una versión reducida del *Emotional Quotient Inventory* y adaptada al castellano por MHS, Toronto, Canadá. Consta de 51 ítems valorados en una escala tipo Likert de 5 puntos y evalúa cinco factores generales de la IE: Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad, Gestión del Estrés y Humor General. La prueba muestra evidencia adecuada de la consistencia interna de las subescalas, con valores que oscilan entre .86 y .97, e índices de validez predictiva que van de .39 a .76 (Bharwaney, Bar-On y Mckinlay, 2011).

Prueba Situacional del Entendimiento Emocional (STEU) y Prueba Situacional del Manejo Emocional (STEM) (MacCann y Roberts, 2008). Se trata de dos pruebas de capacidad. La primera mide la comprensión de emociones propias y ajenas y la segunda el manejo de las mismas. En ambos casos se plantean situaciones clave, es decir, supuestos prácticos muy bien contextualizados para que el sujeto indique, entre las alternativas propuestas, cuál es la que mejor responde a la situación (en el primer caso, mediante la discriminación de la emoción clave y, en el segundo, a través de la selección de un curso de acción por el que es más eficaz optar para gestionar la cuestión planteada de una manera emocionalmente eficaz e inteligente). En su versión original, el STEU contiene 42 ítems y el STEM 44. No obstante, en este estudio se ha utilizado la versión reducida de 25 y 20 ítems, respectivamente. La consistencia interna de la prueba STEM fue de .68 y el coeficiente de fiabilidad fue .71, y para la prueba STEU la consistencia interna .92 y el coeficiente de fiabilidad .68 (MacCann y Roberts, 2008).

## Procedimiento

En primer lugar, se solicitó la autorización de todas las autoridades competentes en cada uno de los países del estudio. Posteriormente se obtuvo el consentimiento informado de todos los estudiantes que participaron en el estudio. Además, el estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la institución competente.

La asignación de los grupos de participantes a cada condición, experimental o control, fue totalmente aleatoria utilizando un programa

de números aleatorios. Además, a los participantes no se les dijo si estaban asignados al grupo experimental o de control; únicamente se solicitó su consentimiento para participar en una investigación sobre el desarrollo de la IE. Por esta razón, los resultados en la mejora de la IE no pueden ser atribuidos al efecto Hawthorne (McCarney et al. 2007), es decir, no es una forma de reactividad psicológica por la cual los sujetos del grupo experimental muestran un cambio en su comportamiento como resultado del hecho de saber que están siendo estudiados puesto que la información que ambos grupos recibieron sobre la participación y el contenido de la investigación fue la misma, sin hacer diferencias entre el grupo experimental y el de control.

Posteriormente, las escalas se administraron en la fase de pre-test mediante una plataforma on-line para los grupos experimental y control. Se emplearon aproximadamente 90 minutos para completar las pruebas.

Después de que los datos fueron recogidos en la fase de pre-test, solo el grupo experimental participó en la formación de la IE durante siete semanas, y al final de la formación recibieron un diploma. Finalmente, se volvieron a administrar las escalas a los dos grupos en la fase pos-test.

Por último, toda la información exhaustiva y detallada de la formación se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://goo.gl/RytNr8>

## **Método de intervención del programa**

La duración del programa fue de siete semanas con una sesión presencial de 95 minutos cada semana, impartida por uno de los investigadores específicamente capacitados para este propósito, y en cada uno de los países participantes. Los contenidos incluidos en cada sesión fueron los siguientes:

- 1.<sup>a</sup> Sesión: Introducción. En esta sesión, se plantearon los objetivos y la metodología del programa.
- 2.<sup>a</sup> Sesión: IE Intrapersonal y autopercepción. En esta sesión se trabajó la identificación de las propias emociones.
- 3.<sup>a</sup> Sesión: IE Interpersonal. En esta sesión se trabajó la identificación de las emociones en los demás.
- 4.<sup>a</sup> sesión: Adaptabilidad y toma de decisiones. En esta sesión el objetivo fue trabajar sobre la capacidad de identificar y comprender el impacto de los propios sentimientos sobre los pensamientos, las decisiones, el comportamiento y el desempeño en el trabajo para tomar decisiones y adaptarse a las demandas la situación.

- 5.<sup>a</sup> Sesión: Humor General y Autoexpresión. En esta sesión se trabajó la expresión de las propias emociones y la habilidad de controlar eficazmente el estado de ánimo.
- 6.<sup>a</sup> Sesión: Gestión del Estrés. En esta sesión se trabajó la habilidad de controlar eficazmente el estrés experimentado.
- 7.<sup>a</sup> Sesión: Comprensión Emocional y Gestión de Emociones. En esta última sesión se trabajó la habilidad de manejar eficazmente las propias emociones e influir en los estados de ánimo y las emociones de los demás.

Además, en el programa de entrenamiento se requirió el acceso a un entorno virtual (plataforma moodle) después de cada sesión presencial. El tiempo de dedicación de cada sujeto fue registrado en la plataforma, con un mínimo de 5 horas semanales. El entorno virtual permitió revisar todos los contenidos trabajados en cada sesión presencial. Además, se realizaron actividades para consolidar los conocimientos. Las actividades fueron las siguientes:

- 1.<sup>a</sup> Sesión: Se trató de aprender a percibir y comprender las emociones de uno mismo y de los demás. Se discutió en los foros de discusión de este entorno virtual.
- 2.<sup>a</sup> Sesión: Análisis de habilidades y cualidades. Se trató de aprender a utilizar la información emocional en la toma de decisiones y resumirla en este entorno virtual en los foros de discusión.
- 3.<sup>a</sup> Sesión: Ideas innovadoras y habilidades de pensamiento crítico. Se trató de aprender a expresar las propias emociones y controlar efectivamente el estado de ánimo en este entorno virtual para la resolución de casos prácticos que requieren ideas innovadoras.
- 4.<sup>a</sup> Sesión: Se trató de aprender a controlar eficazmente el estrés experimentado en este entorno virtual a través de una discusión sobre situaciones estresantes típicas en el trabajo.
- 5.<sup>a</sup> Sesión: Se trató de aprender a manejar eficazmente las propias emociones e influir en los estados de ánimo y las emociones de los demás en este entorno virtual a través de una exposición y discusión sobre cómo aplicar estas habilidades en el entorno real de trabajo diario.
- 6.<sup>a</sup> Sesión: Se presentaron las conclusiones del trabajo realizado.

## **Diseño y análisis de datos**

Se adoptó un diseño experimental pre-post test, con grupo de control (Campbell y Stanley, 2015). En cada país se compararon entre sí grupos que han recibido intervenciones distintas (grupo experimental

recibe intervención y grupo control no), por lo que el factor o variable independiente ha sido la pertenencia a uno u otro grupo y las variables criterio o dependientes han sido las puntuaciones de los sujetos en cada una de las pruebas de evaluación de la IE (Berenblut y Webb, 1974; Box, 1971; Williams, 1952). Para ello se ha empleado el MLG (Modelo Lineal General) de Medidas Repetidas, el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo (Bryant y Paulson, 1976; Defeo y Myers, 1992; Freeman, 1973; Vuchkov y Solakov, 1980; Wood, Wood y Middleton 1978). Para llevar a cabo todos estos análisis estadísticos, se utilizó el Paquete Estadístico SPSS, versión 21.0.

## Resultados

En primer lugar, para analizar si había diferencias en los niveles de IE en los dos grupos (experimental y control) de cada país antes de la intervención, se realizó un análisis de comparación de medias obtenidas en la fase pretest para las puntuaciones del factor EQi Total (en representación de todas sus subescalas); así como las puntuaciones en el STEU (comprensión de emociones) y en el STEM (manejo de emociones). Por favor, ver la Tabla 1.

Tabla 1  
*Prueba t de diferencia de medias. Momento pretest*

		M	dt	M	dt	p	t	gl
		Experimental		Control				
España	Total EQ-i:S	33.02	1.83	33.21	1.89	.490	.692	190
	STEU	11.82	1.90	12.05	1.98	.429	.793	190
	STEM	9.88	1.80	10.05	1.73	.502	.673	190
Moldavia	Total EQ-i:S	31.08	2.65	31.32	2.59	.416	.815	300
	STEU	10.62	2.05	10.81	2.12	.438	.777	300
	STEM	9.31	1.82	9.44	1.83	.556	.590	300
Argentina	Total EQ-i:S	32.95	2.85	32.87	2.85	.867	-.167	154
	STEU	13.55	3.15	14.31	1.96	.074	1.798	131
	STEM	9.92	1.75	9.91	1.69	.947	-.066	154

Cabe enfatizar que, en el caso del instrumento EQi, siempre vamos a utilizar la escala EQi Total en representación de todas las subescalas (Intrapersonal, Interpersonal, Adpatabilidad, Manejo del Estrés y Humor

General) puesto que todos los resultados obtenidos en dichas subescalas van en la misma dirección que el factor EQiTotal.

En las tres muestras (España, Moldavia y Argentina), el análisis de la normalidad muestral demostró que las poblaciones de muestreo se distribuían normalmente.

Se aplicó la prueba M de Box, obteniendo en todos los casos la no homogeneidad de las matrices de varianza-covarianza. Para la muestra española: STEU ( $F = 146.964$ ;  $gl = 7427934.064$  y  $p = .000$ ); STEM ( $F = 266.765$ ;  $gl = 7427934.064$ ;  $p = .000$ ); EQ-i:S Total ( $F = 28.311$ ;  $gl = 7427934.064$ ;  $p = .000$ ). Para la muestra moldava: STEU ( $F = 340.655$ ;  $gl = 17787179.60$  y  $p = .000$ ); STEM ( $F = 579.846$ ;  $gl = 17787179.60$  y  $p = .000$ ); EQ-i:S Total ( $F = 128.142$ ;  $gl = 17787179.60$  y  $p = .000$ ). Para la muestra argentina: STEU ( $F = 79.628$ ;  $gl = 4361095.263$  y  $p = .000$ ); STEM ( $F = 166.905$ ;  $gl = 4361095.263$  y  $p = .000$ ); EQ-i:S Total ( $F = 15.433$ ;  $gl = 4361095.263$  y  $p = .000$ ). En cualquier caso, cabe recordar que la violación de este supuesto tiene un mínimo impacto si los grupos son aproximadamente de igual tamaño (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

La prueba de Mauchly indicó que no se cumple el supuesto de esfericidad de las VDs (variables dependientes). Por tanto, el test intra-sujetos para los efectos de planitud y paralelismo (efecto de interacción tipo de agrupamiento\*grupo) se ha interpretado con los grados de libertad corregidos con los valores de ajuste de Epsilon.

Se utilizó un modelo lineal general de medidas repetidas para evaluar la efectividad del tratamiento en la muestra. Las variables dependientes fueron los factores evaluados por el test STEM/STEU y el test EQ-i:S. Los resultados solo se muestran para las puntuaciones totales (Tablas 3, 4 y 5), pero fue significativo para todos los subfactores.

Del mismo modo, en la Tabla 2 se recogen las medias y desviaciones típicas de las variables del estudio en el momento postest, para los grupos experimental y control.

Los factores intra-sujetos están representados en los tiempos de evaluación (pre y post-test) para cada una de las variables dependientes. Los factores inter-sujetos dependían de la presencia o ausencia de tratamiento (es decir, el grupo experimental o el grupo control).

Los valores de la prueba inter-sujetos (Tablas 3, 4 y 5) indican que las medias de todas las observaciones difieren de 0 porque las pruebas han demostrado ser importantes para la interacción y para el grupo de pertenencia ( $p \leq .05$ ).



Tabla 2

*Medias y desviaciones típicas. Momento postest*

		<b>M</b>	<i>dt</i>	<b>M</b>	<i>dt</i>
		<b>Experimental</b>		<b>Control</b>	
España	Total EQ-i:S	37.690	0.97	33.97	1.96
	STEU	15.490	0.50	12.09	1.96
	STEM	12.500	0.29	10.07	1.70
Moldavia	Total EQ-i:S	35.120	0.67	31.36	2.60
	STEU	14.600	0.54	10.81	2.12
	STEM	11.880	0.20	9.45	1.82
Argentina	Total EQ-i:S	40.040	2.17	33.67	2.74
	STEU	18.930	1.91	14.06	2.35
	STEM	13.085	0.60	9.94	1.67

Tabla 3

*Resumen de ANOVA univariado intra-inter sujetos. Muestra española (N = 193)*

	<b>Fuente</b>	<b>Tipo III</b>	<i>gl</i>	<b>F</b>	<b>p</b>	$\eta^2$ <b>parcial</b>	<b>Potencia Obs.</b>
Total EQ-i:S	Intra	709.760	1	1322.366	.000	.874	1.000
	Intra*Entre	365.702	1	681.345	.000	.782	1.000
	Error Intra	101.980	190				
	Inter	456003.089	1	84537.438	.000	.998	1.000
	Error inter	1024.878	190				
STEU	Intra	329.495	1	557.707	.000	.746	1.000
	Intra*Entre	315.287	1	533.658	.000	.737	1.000
	Error Intra	112.253	190				
	Inter	63502.951	1	11979.650	.000	.984	1.000
	Error inter	1007.171	190				
STEM	Intra	167.866	1	286.637	.000	.601	1.000
	Intra*Entre	162.937	1	278.221	.000	.594	1.000
	Error Intra	111.271	190				
	Inter	43349.153	1	10616.018	.000	.982	1.000
	Error inter	775.841	190				

Como se puede comprobar en las Tablas 3, 4 y 5, los efectos de la prueba intra-sujetos muestran que el efecto de la interacción entre el momento de la evaluación (pretest y postest) y la implementación del programa de actividades es significativa ( $p \leq .05$ ). Por lo tanto, los resultados en la comparación de las puntuaciones, en los tres países en los que se ha implementado el programa, indican que el nivel de competencia de los participantes en los grupos experimentales muestran mejoras significativas en todos los casos. Además, la potencia observada (rechazo correcto de la hipótesis nula de igualdad de medias) es óptima, rechazando por tanto la hipótesis nula de igualdad de medias.

El tamaño del efecto ( $\eta^2$ ), es decir, la proporción de la variabilidad total atribuible a un factor (o la magnitud de la diferencia entre una vez y otra, como resultado de la interacción entre el momento de la evaluación y de la aplicación del programa) es también apropiado.

Tabla 4  
*Resumen de ANOVA univariado intra-inter sujetos. Muestra moldava (N = 302)*

	Fuente	Tipo III	gl	F	p	$\eta^2$ parcial	Potencia Obs.
Total EQ-i:S	Intra	628.298	1	384.383	.000	.562	1.000
	Intra*Entre	607.027	1	371.370	.000	.553	1.000
	Error Intra	490.369	300				
	Inter	626730.987	1	69974.209	.000	.996	1.000
	Error inter	2686.980	300				
STEU	Intra	599.372	1	936.683	.000	.757	1.000
	Intra*Entre	595.497	1	930.629	.000	.756	1.000
	Error Intra	191.966	300				
	Inter	82848.085	1	13361.967	.000	.978	1.000
	Error inter	1860.087	300				
STEM	Intra	251.300	1	387.515	.000	.564	1.000
	Intra*Entre	247.547	1	381.729	.000	.560	1.000
	Error Intra	194.547	300				
	Inter	60649.599	1	13720.293	.000	.979	1.000
	Error inter	1326.129	300				

Tabla 5  
Resumen de ANOVA univariado intra-inter sujetos. Muestra argentina (N = 156))

	Fuente	Tipo III	gl	F	Sig.	$\eta^2$ parcial	Potencia Obs.
Total EQ-i:S	Intra	1212.469	1	1077.123	.000	.875	1.000
	Intra*Entre	772.927	1	686.647	.000	.817	1.000
	Error Intra	173.351	154				
	Inter	379688.065	1	28904.072	.000	.995	1.000
	Error inter	2022.966	154				
STEU	Intra	513.694	1	404.733	.000	.724	1.000
	Intra*Entre	617.220	1	486.299	.000	.759	1.000
	Error Intra	195.460	154				
	Inter	72239.382	1	7901.674	.000	.981	1.000
	Error inter	1407.912	154				
STEM	Intra	194.693	1	494.638	.000	.763	1.000
	Intra*Entre	187.053	1	475.228	.000	.755	1.000
	Error Intra	60.615	154				
	Inter	35781.521	1	8624.200	.000	.982	1.000
	Error inter	638.941	154				

Las Figuras 1, 2 y 3 presentan los gráficos de interacción que ilustran las direcciones de las diferencias. El puntaje total del grupo experimental en las escalas EQ-i:S, STEM y STEU fue significativamente mayor una vez que el programa de intervención fue completado.

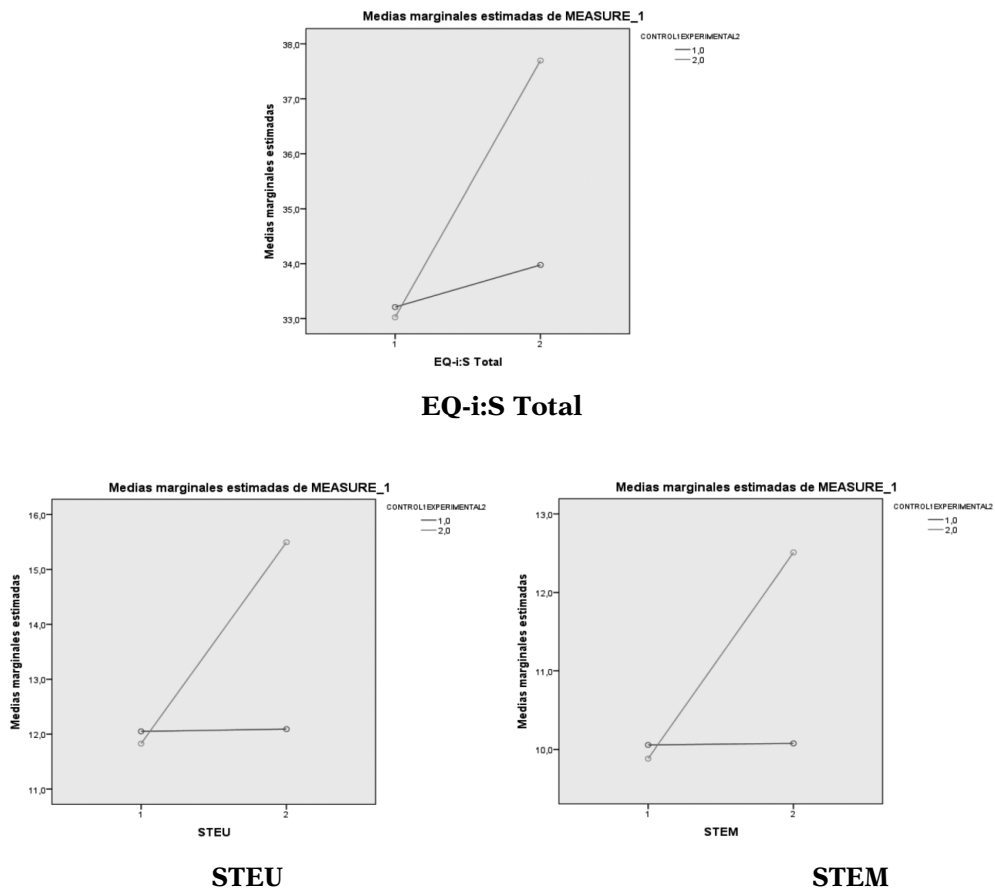


Figura 1. Puntuaciones de la escala EQ-i:S Total y de los instrumentos STEU/ STEM en el pretest (1) y en el postest (2) obtenidas en España

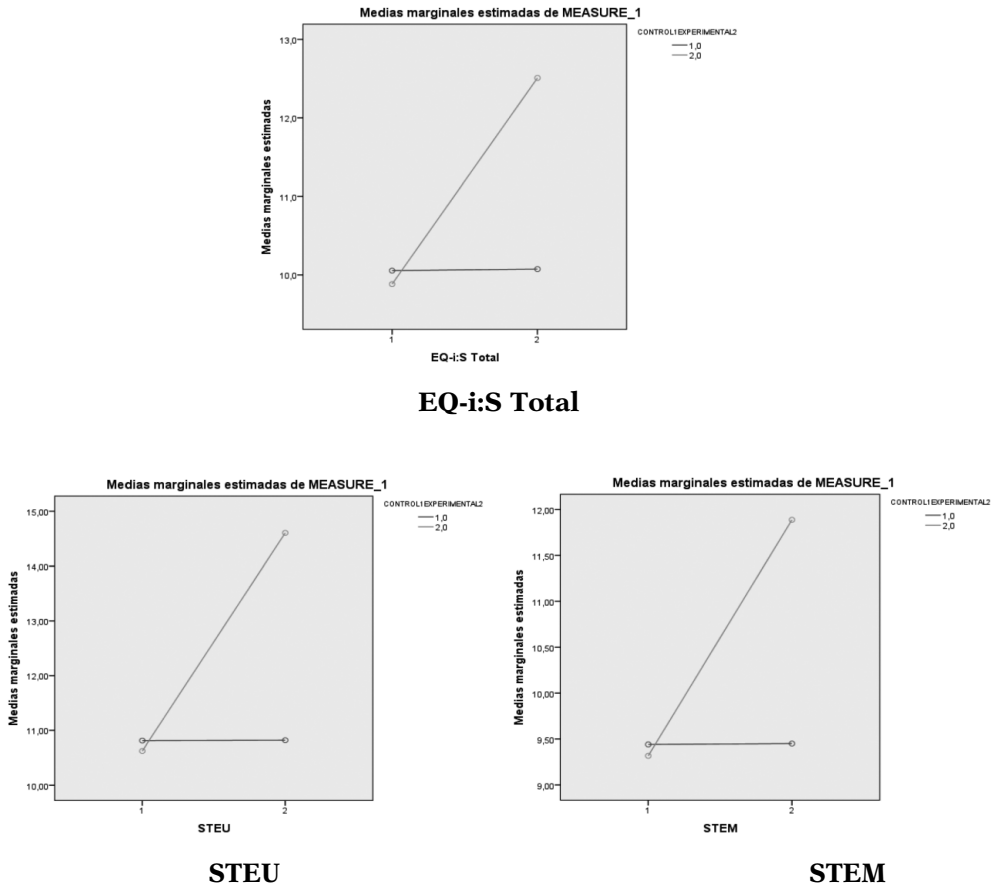


Figura 2. Puntuaciones de la escala EQ-i:S Total y de los instrumentos STEU/ STEM en el pretest (1) y en el postest (2) obtenidas en Moldavia

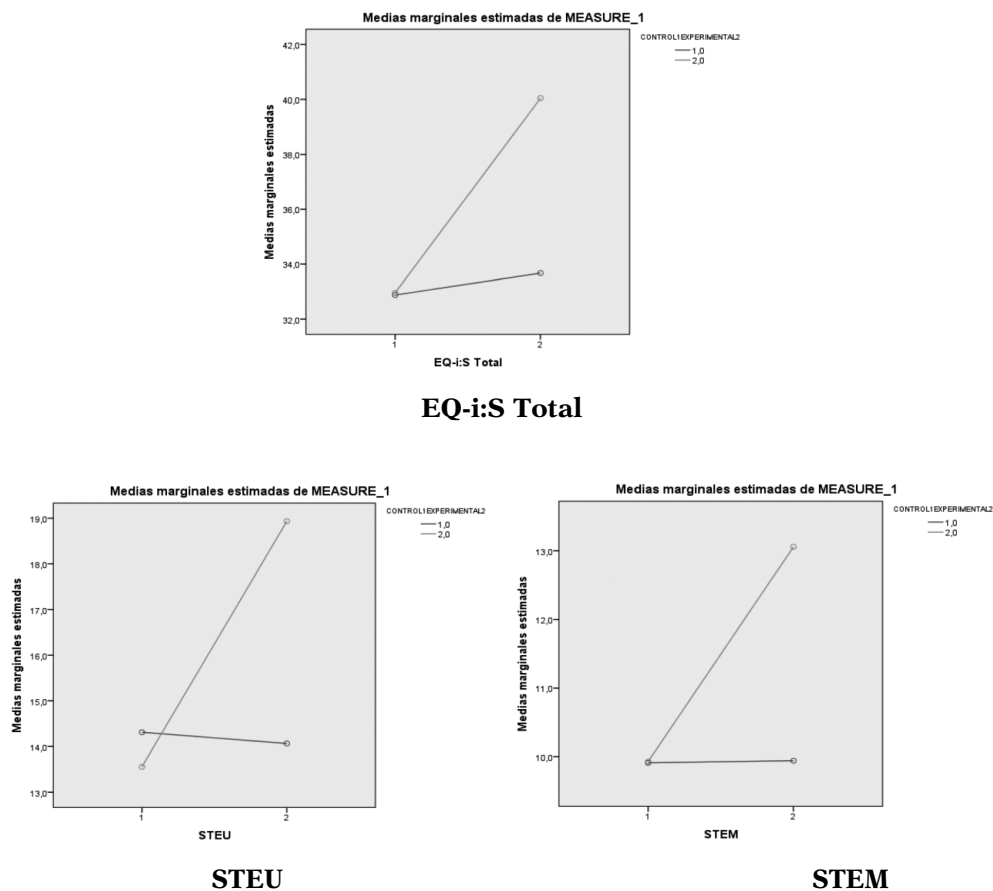


Figura 3. Puntuaciones de la escala EQ-i:S Total y de los instrumentos STEU/ STEM en el pretest (1) y en el postest (2) obtenidas en Argentina

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Numerosos estudios ponen de relieve la importancia de la IE en el desarrollo personal y profesional (Boyatzis, 2006, 2008; Dreyfus, 2008; Koman y Wolff, 2008). Teniendo todo esto en cuenta, este estudio presenta un programa que ha demostrado su efectividad para mejorar los niveles de IE en los estudiantes de Educación Superior, de forma que puedan desarrollar mejor sus estudios y su futura carrera profesional. Y que ese programa de entrenamiento es eficaz en distintas culturas y países.

El mundo empresarial ha estado interesado en las características o habilidades profesionales que hacen que las personas mejoren el rendimiento

de las empresas. Varios autores (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995, 1998, 2001; Mayer, 1997; Salovey y Mayer, 1990) han llegado a la conclusión de que la IE y los factores de personalidad son parte de la compleja red de aspectos necesarios para realizar con éxito actividades profesionales. La IE puede contribuir a la calidad de las relaciones humanas en el lugar de trabajo porque las emociones tienen funciones sociales: transmiten información sobre pensamientos e intenciones y ayudan a facilitar los intercambios sociales (Keltner y Haidt, 2001). La IE no solo ayuda a mejorar el entorno de trabajo sino también a aumentar la eficacia en el trabajo. La IE contribuye al rendimiento en el lugar de trabajo, permitiendo a los individuos establecer relaciones positivas, trabajar eficazmente como parte de un equipo y construir capital social (Caruso y Salovey, 2004; Goleman, 1998, 2001; Mayer, 1997).

El ATPEC integra el trabajo de identificación de las emociones de los demás y la capacidad de identificar y comprender el impacto de los propios sentimientos sobre pensamientos, decisiones, comportamientos y desempeño en el trabajo para tomar decisiones y adaptarse a las demandas de la vida. Varios estudios demuestran, de igual manera, que los sujetos con alta IE son capaces de fomentar interacciones más positivas entre los compañeros, lo que fomenta la cooperación, la coordinación y los comportamientos organizacionales de la ciudadanía, contribuyendo tanto a la mejora del desempeño como a la satisfacción en el trabajo (García, 2009; Goleman y Boyatzis, 2008; Mayer, Salovey y Caruso, 2004; Woods y Snyder, 2009).

El ATPEC es un programa para capacitar a estudiantes de Educación Superior en IE con el fin de llevar a cabo sus estudios y su futuro trabajo con mayor eficacia y facilitar una mejor adaptación al mundo laboral cambiante. La posibilidad de trabajar en grupos para resolver casos aplicados, la capacidad de aprender de forma autónoma y el uso de una plataforma de e-learning hicieron esta experiencia novedosa (Ahn, Pearce y Kwon, 2012; Castro, Gomes y de Sousa, 2012; Korkmaz y Singh, 2012; Lindebaum y Cassell, 2012), y además se ha demostrado su eficacia de forma generalizada en diferentes culturas y países, aspecto relevante a destacar ya que no existen apenas programas de intervención para la mejora de la inteligencia emocional que se hayan contrastado a este nivel. Es decir, los resultados muestran claramente que el puntaje total del grupo experimental en las escalas EQ-i:S, STEM y STEU fue significativamente mayor una vez que el programa de intervención fue completado. En esta línea, el presente estudio también ofrece implicaciones prácticas; nuestros resultados sugieren la necesidad de incluir programas como ATPEC como un método importante para aumentar la IE en la Educación Superior. En general, los resultados son prometedores, ya que sugieren que, con una metodología adecuada

basada en los últimos conocimientos científicos sobre la emoción y el procesamiento emocional, la IE puede ser mejorada en los siguientes puntos: autopercepción (a través del entrenamiento en autoestima, autoactualización, y autoconciencia emocional); ie interpersonal (a través de la capacitación en relaciones interpersonales, empatía y responsabilidad social); toma de decisiones (mediante capacitación en resolución de problemas, pruebas de la realidad y control de impulsos); autoexpresión (a través del entrenamiento en expresión emocional, asertividad e independencia); manejo del estrés (flexibilidad, tolerancia al estrés y optimismo); y comprensión emocional y gestión de la emoción.

### **Limitaciones y futuras líneas de investigación**

En el presente estudio no hemos comprobado si el éxito del programa se mantiene a largo plazo. Por esta razón, creemos que sería conveniente llevar a cabo una versión longitudinal de este estudio.

Otra posible investigación futura podría apuntar a aumentar tanto la inteligencia emocional como el rendimiento del estudiante con el desarrollo de programas del tipo descrito aquí. Además, al hacerlo proporcionará evidencia científica acerca de la utilidad de la IE como predictor del éxito académico.

### **Financiación**

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad , Con el Proyecto I+D+I Ref. EDU2015-64562-R.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M.A. (2002). Estrategias para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes. *Factores personales, familiares y académicos que afectan al rendimiento académico*. Madrid: Pirámide.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de <https://goo.gl/DTnzc5>
- Ahn, Y.H., Pearce, A.R., & Kwon, H. (2012). Key Competencies for US Construction Graduates: Industry Perspective. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 138, 123-130. doi: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000089
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short. Technical Manual*. Toronto. Canada: Multi-Health Systems.
- Berenblut, I.I. & Webb, G I. (1974). Experimental Design in Presence of Autocorrelated Errors. *Biometrika*, 61(3), 427-437. doi: 10.1093/biomet/61.3.427
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & Mckinlay, A. (2011). *EQ and the bottom line: Emotional Intelligence increases individual occupational performance leaderships and organisational Productivity*. England: EI World.
- Box, M.J. (1971). Experimental Design Criterion for Precise Estimation of a Subset of Parameters in a Nonlinear Model. *Biometrika*, 58(1), 149-153. doi: 10.2307/2334325
- Boyatzis, R.E. (2006) Using tipping points of Emotional Intelligence and cognitive competences to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18(1), 124-131.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12. doi: 10.1108/02621710810840730
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Bryant, J.L. & Paulson, A.S. (1976). Extension of Tukeys Method of Multiple Comparisons to Experimental-Designs with Random Concomitant Variables. *Biometrika*, 63(3), 631-638. doi: 10.1093/biomet/63.3.631
- Campbell, D. & Stanley, J. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.
- Caruso, D.R. & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager*. Jossey-Bass, San Francisco, Calif, USA.
- Casano, L. (2015). Building Employability in Higher Education and Research Paths: Experimental Forms of Higher Apprenticeships and Industrial Doctorates in Italy. *E-Journal of International and Comparative Labour Studies*, 4(1), 90-99.
- Castro, F., Gomes, J., & de Sousa, F. C. (2012). Do Intelligent Leaders Make a Difference? The Effect of a Leader's Emotional Intelligence on Followers' Creativity. *Creativity and Innovation Management*, 21, 171-182. doi: 10.1111/j.1467-8691.2012.00636.x
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing

- variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. doi: 10.1016/j.edurev.2012.05.007
- Declaration Bologna (1999) The European Higher Education Area. *Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on 19 June 1999*.
- Defeo, P. & Myers, R. H. (1992). A New Look at Experimental-Design Robustness. *Biometrika*, 79(2), 375-380. doi: 10.1093/biomet/79.2.375
- Dreyfus, C.R. (2008). Identifying competencies that predict effectiveness of RyD managers. *Journal of Management Development*, 27 (1), 76-91. doi: 10.1108/02621710810840776
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Extremera, N. y Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 421-436.
- Freeman, G.H. (1973). Statistical methods for the analysis of genotype-environment interactions 2. *Heredity*, 31(3), 339.
- García, B.C. (2009). Developing Connectivity: a PKM path for higher education workplace learners. *Online Information Review*, 33(2), 276-297. doi: 10.1108/14684520910951212
- Goggin, D., Cassidy, S., Sheridan, I. & O'Leary, P. (2015). Extensibility - Validation of Workplace Learning in Higher Education - Examples and Considerations. *Edulearn15: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 4966-4973.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY, USA: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York, NY, USA: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, 86, 74-85.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao (Spain): University of Deusto and University of Groningen.
- Hair, J F., Anderson, R E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*, 5.ª Ed. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Kalfa, S. & Taksa, L. (2015). Cultural capital in business higher education: reconsidering the graduate attributes movement and the focus on employability. *Studies in Higher Education*, 40(4), 580-595. doi: 10.1080/03075079.2013.842210
- Keltner, D. & Haidt, J. (2001). *Social functions of emotions*. New York, NY, USA: Guilford.

- Koman, E.S. & Wolff, S.B. (2008). Emotional Intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of Emotional Intelligence on team performance. *Journal of Management Development*, 27 (1), 55-75. doi: 10.1108/02621710810840767
- Korkmaz, S. & Singh, A. (2012). Impact of Team Characteristics in Learning Sustainable Built Environment Practices. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 138, 289-295. doi: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000107
- Lindebaum, D. & Cartwright, S. (2010). A Critical Examination of the Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership. *Journal of Management Studies*, 47, 1317-1342. doi: 10.1111/j.1467-6486.2010.00933.x
- Llinares, L.I., Zacaes, J.J., y Cordoba, A.I. (2013). Generic Skills Training in Higher Education: Promotion of Employability as Labour Integration Strategy. *Edulearn13: 5th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 5070-5077.
- MacCann, C. & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540.
- Martos, M.P.B., Lopez-Zafra, E., Pulido-Martos, M., & Augusto, J. M. (2013). Are emotional intelligent workers also more empathic? *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 407-414.
- Maher, A. (2011). Employability statements: A review for HEFCE by the Higher Education Academy of the submissions to the Unistats website. *Journal of Hospitality Leisure Sport y Tourism Education*, 10(2), 132-133.
- Mayer, J. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*: New York, NY, USA: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004b). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215. doi: 10.1207/s15327965pli1503\_02
- Mazalin, K. & Kovacic, M.P. (2015). Determinants of Higher Education Students' Self-Perceived Employability. *Drustvena Istrazivanja*, 24(4), 509-529. doi: 10.5559/di.24.4.03
- McCarney, R., Warner, J., Iliffe, S., Van Haselen, R., Griffin, M., & Fisher, P. (2007). The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial. *BMC medical research methodology*, 7(1), 30.
- McGrath, P. & Lombard, H. (2014). Consequences of the Higher Education Qualifications Sub-Framework (Heqsf) on Workplace-Based Learning (Wpl) in the South African Context. *Inted2014: 8th International Technology, Education and Development Conference*, 3367-3373.
- Minten, S. & Forsyth, J. (2014). The careers of sports graduates: Implications for employability strategies in higher education sports courses. *Journal of Hospitality Leisure Sport y Tourism Education*, 15, 94-102. doi: 10.1016/j.jhlste.2014.06.004
- Mok, K.H., Wen, Z.Y., & Dale, R. (2016). Employability and mobility in the valorisation of higher education qualifications: the experiences and reflections of Chinese students and graduates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 264-281. doi: 10.1080/1360080X.2016.1174397

- Molero López-Barajas, D., y Reina-Estévez, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 92-104.
- Moss, D. & Richter, I. (2011). Changing times of feminism and higher education: from community to employability. *Gender and Education*, 23(2), 137-151. doi: Pii 92872475810.1 080/09540251003674113
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354. doi: 10.1037/a0021554
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. doi: 10.1016/j.paid.2009.01.046
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N., & Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523-533.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M.A. (2008). Emotional Intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172. doi: doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Pavlin, S. & Svetlicic, M. (2012). Higher Education, Employability and Competitiveness. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*(43), 386-397. doi: 10.1108/IJM-05-2013-0104
- Pavlin, S. & Svetlik, I. (2014). Employability of higher education graduates in Europe. *International Journal of Manpower*, 35(4), 418-424. doi: 10.1108/Ijm-05-2013-0104
- Pertegal-Felices, M.L., Castejón-Costa J.L., & Jimeno-Morenilla, A. (2014). Differences between the personal, social and emotional profiles of teaching and computer engineering professionals and students. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1185-1201. doi: 10.1080/03075079.2013.777410
- Pertegal-Felices, M.L., Jimeno-Morenilla, A. y Sánchez-Romero, J.L. (2011). Use of Discussion Boards as a Student-Centered *Methodology for Large Groups in Higher Education*, 27 (1), 178-186
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42(5), 449-461. doi: 10.1023/A:1007006523133
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Pop, C.L. y Mihaila, A. (2008). Employability - an Intrinsic Element of Quality in Higher Education. *Quality Management in Higher Education, Proceedings*, 493-497.

- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schaeper, H. (2005). Academic education and key competences. *Zeitschrift Fur Pädagogik*, 209-220.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., & Thorsteinsson, E.B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56.
- Sewell, G. (2011). Cómo la Inteligencia Emocional puede Influir Positivamente. *Military Review*, 4, 2-7.
- Short, E., Kinman, G. y Baker, S. (2010). Evaluating the impact of a peer coaching intervention on well-being amongst psychology undergraduate students. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 27-35.
- Silva, A.P., Lourtie, P. y Aires, L. (2013). Employability in Online Higher Education: A Case Study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 106-125. doi: 10.19173/irrodl.v14i1.1262
- Smith, J., McKnight, A. y Naylor, R. (2000). Graduate employability: Policy and performance in higher education in the UK. *Economic Journal*, 110(464), F382-F411. doi: 10.1111/1468-0297.00546
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61. doi: 10.1080/01425690701737457
- Turner, N.K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: ability, efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 592-602. doi: 10.1080/13562517.2014.901951
- Vuchkov, I.N. y Solakov, E.B. (1980). The influence of experimental design on robustness to nonnormality of the F test in regression analysis. *Biometrika*, 67(2), 489-492.
- Weinstein, M. (2011). *The relationship between emotional intelligence and Burnout among postgraduate university students*. Johannesburg, Southafrika: University of Johannesburg.
- Williams, E.J. (1952). Some Exact Tests in Multivariate Analysis. *Biometrika*, 39(1-2), 17-31. doi: 10.2307/2332460
- Wood, D., Wood, H., & Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International journal of behavioral development*, 1(2), 131-147.
- Woods, J. & Snyder, P. (2009). Interdisciplinary Doctoral Leadership Training in Early Intervention Considerations for Research and Practice in the 21st Century. *Infants and Young Children*, 22, 32-43. doi: 10.1097/01.IYC.0000343335.26904.db
- Yilmaz, M. (2009). The effects of an Emotional Intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(4), 565-576. doi: 10.2224/sbp.2009.37.4.565

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Raquel Gilar-Corbi. Profesora Titular desde 2003 y Directora del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Ha gestionado y participado en numerosos proyectos de investigación, tanto nacionales como internacionales. Sus intereses de investigación se centran en el estudio de la inteligencia, la intervención con alumnado de bajo rendimiento académico, la intervención educativa en el caso de altas capacidades, la inteligencia emocional y la formación del profesorado.

Teresa Pozo-Rico. Doctora en 2017 en el área de Investigación Educativa. Es profesora asociada en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante y en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Trabaja como orientadora de programas de formación para docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Ciclos Formativos. Sus líneas de investigación giran en torno al estudio de la inteligencia emocional y los sistemas de innovación educativa e-learning.

Juan Luís Castejón-Costa. Catedrático en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Fue profesor invitado en la Universidad de Yale (EE.UU.), así como consultor de la Unión Europea para temas relacionados con la investigación educativa. Sus líneas de investigación giran en torno al estudio de la inteligencia, la inteligencia emocional, la motivación y el bajo rendimiento académico.

Dirección de los autores: Universidad de Alicante  
Facultad de Educación  
Departamento Psicología Evolutiva y  
Didáctica  
Apdo. Correos, 99  
03080 Alicante  
E-mail: Raquel Gilar-Corbi:  
raquel.gilar@ua.es  
Teresa Pozo-Rico:  
teresa.pozo@ua.es  
Juan Luís Castejón-Costa:  
jl.castejon@ua.es

Fecha recepción del artículo: 13. Octubre. 2017  
Fecha modificación del artículo: 18. Mayo. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 22. Mayo. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

# 8

## ¿QUÉ NECESITA EL ALUMNADO DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA? VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA A TRAVÉS DE UN ANÁLISIS MULTIVARIANTE

(WHAT DO STUDENTS NEED FROM UNIVERSITY TUTORING? VALIDATION OF A MEASUREMENT INSTRUMENT THROUGH A MULTIVARIATE ANALYSIS)

Pilar Martínez Clares  
Francisco Javier Pérez Cusó  
Natalia González Morga  
*Universidad de Murcia*

DOI: 10.5944/educXX1.21302

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, F. J. y González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213, doi: 10.5944/educXX1.21302

Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, F. J. & González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. [What do students need from university tutoring? *Validation of a measurement instrument through a multivariate analysis*]. *Educación XXI*, 22(1), 189-213, doi: 10.5944/educXX1.21302

## RESUMEN

El reconocimiento de la tutoría en las universidades se ha incrementado en los últimos años. Su finalidad es generar una formación paralela al avance social y económico, además de conformar un sistema común europeo más competitivo y de mayor calidad. La orientación y la tutoría se convierten en procesos imprescindibles y relevantes de personalización de la enseñanza, que requieren para su puesta en práctica conocer en profundidad cuál es la importancia que el alumnado concede a abordar diferentes contenidos. Este estudio se propone progresar en el conocimiento de la tutoría y de sus necesidades a través del diseño y validación de un cuestionario *ad hoc*, aplicado a 572 estudiantes de segundo, tercer y cuarto curso de Grados de Ciencias de la Educación. El Análisis Factorial Confirmatorio muestra la

validez del modelo estructural de cinco dimensiones en torno a las que deben girar los contenidos tutoriales (adaptación al contexto, identidad personal, integración, enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional), siendo el desarrollo y la inserción profesional, la dimensión en la que el alumnado afirma sentir una mayor necesidad de acompañamiento y apoyo mientras que las relacionadas con la adaptación al contexto universitario y el desarrollo de la identidad personal, son las menos reclamadas. Los análisis realizados muestran diferencias según el curso y la titulación de los participantes y señalan la importancia de profundizar en el desarrollo de un modelo integral y comprensivo de tutoría universitaria, adecuando las intervenciones a las necesidades reales del propio alumnado.

## **PALABRAS CLAVE**

Tutoría; enseñanza superior; orientación; orientación profesional; orientación personal; orientación académica.

## **ABSTRACT**

The relevance of tutoring in universities has increased in recent years. Its purpose is to offer training in parallel to the social and economic progress, and to create a common European system that is more competitive and of higher quality. Orientation and mentoring become essential and relevant processes for personalized teaching, which requires identification of student's tutoring needs for implementation. This study aims to increase the knowledge of mentoring and student needs through the design and validation of an ad hoc questionnaire, applied to 572 students in the second, third and fourth year of the different Degrees in Educational Sciences. The Confirmatory Factor Analysis shows the validity of the five-dimensional structural model around which the tutorial content must revolve (adaptation to context, personal identity, integration, teaching-learning and professional development), with the development and professional insertion being the dimension where students state that they feel a greater need for accompaniment and support. Those related to adaptation to the university context and the development of personal identity are the least mentioned. The analyses performed show differences based on the year and degree of the participants and indicate the importance of developing an integral and comprehensive model of university tutoring, adapting the interventions to the real needs of the students.

## **KEY WORDS**

Tutoring; higher education; guidance; vocational guidance; personal guidance; educational guidance.



## INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha incrementado el interés por la orientación y tutoría en la educación superior, especialmente tras el convergente Proceso de Bolonia. Los motivos de su valor al alza se asocian principalmente a la necesidad de desarrollar la formación en paralelo al avance social y económico, además de conformar un sistema común europeo más competitivo y de mayor calidad. La aprobación del Estatuto del Estudiante (*Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre*) regula este proceso que, unido a los nuevos planteamientos metodológicos y curriculares en la educación superior a partir del proceso de convergencia europea, supone el acompañamiento y apoyo continuo en sus estudios superiores, como derecho del alumnado. Sin embargo, los cambios en la praxis docente se instauran más lentamente que los cambios formales, estructurales y normativos (Ursin, 2017). Diferentes estudios sobre el desarrollo de la tutoría en las universidades españolas (Amor y Dios, 2017; Rodríguez-Hoyos, Calvo y Haya, 2015; entre otros) manifiestan la lejanía de su implantación en las aulas universitarias.

Más allá de los compromisos institucionales y normativos que han llevado a la tutoría universitaria a constituirse como un derecho del alumnado y un factor de calidad, diferentes elementos de la universidad del siglo XXI hacen que su desarrollo sea inexcusable (Álvarez y Álvarez, 2015; García Nieto, 2008; Lobato e Ilvento, 2013; López-Gómez, 2017; Pérez-Jorge, Álvarez y López, 2015; y Sobrado, 2008):

- La mayor diversidad entre el alumnado. La dimensión social se convierte en un objetivo prioritario que promueve la equidad en el acceso y en la finalización de los estudios a diversos grupos sociales. Junto a las bondades y potencialidades de dicha diversidad, se presentan también algunos retos como la necesidad de atender necesidades heterogéneas de un alumnado con diferente capital cultural, sexo, edad, estudios y experiencia laboral previa, etc. Algunos estudios (Padilla, González y Soria, 2017) señalan la tutoría como una estrategia básica de apoyo al alumnado que pertenece a grupos infrarrepresentados entre el alumnado universitario.
- La creciente diversificación en los currículos universitarios, con una mayor cantidad de itinerarios formativos, prácticas curriculares, estudios de postgrado, posibilidad de obtener becas para el estudio en otras universidades, etc., se incrementa con la publicación de la Estrategia Universidad 2015 (2011) y busca promover la internacionalización de las universidades y la apertura de fronteras institucionales para crear una formación más global acorde con las nuevas oportunidades formativas y laborales sin límites geográficos.

- Una mayor incertidumbre en relación al futuro y la inserción profesional, que provoca que el alumnado universitario se enfrente a su futuro con inquietud y necesidad de mejorar los procesos de toma de decisiones. A pesar de las oportunidades laborales que generan los estudios universitarios, el generoso incremento de egresados en el mercado laboral durante el periodo de recesión económica de los últimos años, ha desestabilizado la oferta y la demanda de puestos de trabajo y las expectativas de empleo de estos estudiantes resultan más inciertas que en épocas pasadas.
- La creciente velocidad con la que se producen los cambios sociales, formativos y profesionales, hace cada vez más difícil que la educación superior se ajuste a las necesidades de su entorno. La progresiva incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a todos los escenarios vitales, propicia un nuevo orden industrial que el Foro Económico Mundial (WFE, 2016) denomina la Cuarta Revolución Industrial. Estamos ante un nuevo desarrollo económico y laboral, que implica la reinención del concepto de profesionalidad y un extenso debate sobre la adecuación formativa del nuevo profesional en la Industria 4.0.

Ante estos elementos, la importancia de la tutoría se acrecienta, no solo permite la personalización de la enseñanza, sino también el desarrollo integral del alumnado, la prevención del abandono, y la formación en competencias transversales (López-Gómez, 2017). Es necesario reflexionar en torno a los contenidos que este proceso de acompañamiento debe abordar de forma general y en particular, en los distintos momentos de la permanencia del alumnado en las aulas. Diferentes analistas (Álvarez González, 2017; Álvarez Pérez, 2012; Amor y Dios, 2017; López-Gómez, 2017; Solaguren-Belasco y Moreno, 2016; entre otros) coinciden en señalar la necesidad de un modelo integral de tutoría universitaria, cuyas principales características han de ser: facilitar el desarrollo integral del alumnado, estar reconocido por toda la comunidad universitaria, estar integrada en el currículum, adaptada a las necesidades específicas del alumnado y del centro en el que se desarrolla y ser potenciada desde la política institucional (Álvarez González, 2017). De ahí la importancia de abordar distintos campos o dimensiones de intervención, como los que se describen a continuación.

## **ADAPTACIÓN DEL ESTUDIANTE AL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

El alumnado que accede a los estudios universitarios es muy diverso y heterogéneo si se compara con el perfil del alumnado que hace no muchas décadas accedía a los estudios superiores. Estas diferencias se asocian, bien a los estudios previos realizados (Bachiller, Formación Profesional, pruebas

para mayores de 25 o 40 años, etc.), bien al mayor acceso actual de las mujeres a estudios superiores, o al incremento de personas con diversidad funcional e incorporación de alumnado extranjero. Esta diversidad de perfiles complica el acceso y adaptación del alumnado a un nuevo entorno y contexto, con sus propias estructuras y modos de hacer (Álvarez Pérez, 2012; García, Carpintero, Biencinto y Núñez, 2014); Esta adaptación va a tener un impacto importante tanto en el éxito académico como en las tasas de fracaso y abandono prematuro. El adecuado apoyo al alumnado en torno al conocimiento de la estructura y los estudios universitarios, sus derechos y deberes como estudiantes, o la oferta de actividades formativas y culturales en las que puede integrarse, puede ser clave en una adaptación más eficaz al nuevo contexto formativo (Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñiz, 2016).

## **TUTORÍA PERSONAL: EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL**

El ámbito personal de la tutoría universitaria genera controversia entre el profesorado. Expertos y docentes señalan la dificultad de separar aspectos del desarrollo personal de lo puramente académico y/o profesional (Haya, Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2013) y que este ámbito debe formar parte de la formación del alumnado. Otros reclaman que la orientación universitaria no puede ni debe tratar elementos más allá del desarrollo académico-profesional de los estudiantes.

Nadie duda que el alumnado universitario precisa alcanzar el grado de desarrollo madurativo suficiente para tomar decisiones, controlar el estrés, analizar sus propias capacidades, intereses y objetivos personales y profesionales, e innegablemente el apoyo por parte de sus tutores puede ser una herramienta adecuada y contextualizada. Son varias áreas que deben desarrollarse desde esta posición: el ajuste personal en la transición a la universidad, apoyo en los procesos de maduración personal del alumnado, el favorecimiento de la participación social activa desde una ciudadanía crítica y comprometida, así como el desarrollo de competencias transversales (López-Gómez, 2017). Para ello es preciso que el alumnado desarrolle algunas competencias clave en el desarrollo de la identidad personal: mejora del conocimiento de las propias fortalezas y debilidades, gestión emocional, diseño de objetivos y metas personales, etc.

## **INTEGRACIÓN Y DESARROLLO INTERPERSONAL**

Especialmente al inicio de la andadura universitaria, pero también a lo largo de los estudios, el alumnado precisa de apoyo y acompañamiento

para una adecuada integración en el grupo clase, de modo que se favorezcan las dinámicas y sinergias más adecuadas para el desarrollo del aprendizaje y para el desarrollo de las competencias interpersonales. La tutoría en sus diferentes modalidades, pero en este caso, la tutoría grupal se convierte en una herramienta clave para aprovechar la potencialidad del trabajo en el aula universitaria (tanto personal como grupal). Álvarez González (2017) destaca tres aspectos ineludibles para trabajar en la tutoría universitaria: las habilidades para comunicarse, las habilidades para comprender a los demás y las habilidades para trabajar en equipo. El desarrollo de estas habilidades no solo va a permitir un mejor aprovechamiento del trabajo realizado en el aula universitaria y una mejor solución de conflictos dentro del grupo clase y con el profesorado, sino que también redundará en la futura empleabilidad de los estudiantes, puesto que estas son las competencias más comúnmente demandadas por los empleadores en el siglo XXI (Michavila, Martínez, Martín, García y Cruz, 2016; OIT, 2015).

### **TUTORÍA EN EL DESARROLLO ACADÉMICO: APOYO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Este es quizá uno de los ámbitos más reconocidos de la tutoría universitaria, aunque no por eso siempre desarrollado adecuadamente. Supone el apoyo, acompañamiento y asesoramiento que facilita la individualización de los aprendizajes del alumnado y favorece el desarrollo de competencias que proporcionan el éxito de sus estudios. El estudiante suele precisar de apoyo y acompañamiento para la adquisición de estrategias de aprendizaje y de estudio que sean eficaces en sus estudios universitarios, donde no siempre son válidas las mismas estrategias empleadas en otros niveles educativos. Igualmente, el alumnado se enfrenta hoy día a una mayor diversificación del currículum académico que hace unos años, con la necesidad de elegir optativas, reconocimiento de créditos por actividades universitarias, elección de prácticas o estudios de postgrado, y para que dichas elecciones sean realistas y pertinentes se precisa de un acompañamiento personalizado.

La tutoría debe acompañar al alumnado en el desarrollo de estilos y estrategias de aprendizaje, organización del estudio, abordaje de las diferentes asignaturas y materias, realización de prácticas, etc. En los actuales estudios de grado y de postgrado se requiere la realización de trabajos académicos de fin de estudios que exigen un trabajo de orientación y tutoría en profundidad (Rebollo y Espiñeira, 2017), a través de los cuales el alumnado debe mostrar las diferentes competencias que ha adquirido a lo largo de sus estudios.

## **EL DESARROLLO PROFESIONAL: LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL**

La formación de profesionales capaces de satisfacer las demandas del mercado de trabajo del futuro es una de las expectativas que la sociedad pone en manos de las universidades. Para cumplir con esta misión, desde la educación superior se debe ir más allá de la transmisión de contenidos compartimentados en áreas de conocimiento o asignaturas y potenciar el desarrollo de competencias que favorezcan el futuro desempeño profesional. Unido a este planteamiento, una de las principales necesidades que demandan los estudiantes tiene que ver con la transición al mundo laboral (Gil-Albarova, Martínez, Tunnicliffe y Miguel, 2013).

La tutoría en el contexto universitario ha de ir más allá de un apoyo puntual en el proceso de aprendizaje y/o de evaluación en asignaturas concretas y debe responder a la necesidad de formación globalizada del alumnado, adecuando dicho apoyo y acompañamiento a los diferentes momentos por los que el estudiante ha de transitar en su carrera universitaria. Además, como señalan diferentes estudios, es necesario adaptar la tutoría a las necesidades que presentan los universitarios en sus contextos, centros y facultades concretas (Da Re y Clerici, 2017) puesto que la heterogeneidad, en tipología del alumnado, variedad de estudios, organización en centros y facultades, motivaciones e intereses de profesores y alumnos, se ha convertido en una de las claves constitutivas de la Universidad actual.

La tutoría universitaria es considerada como una herramienta privilegiada para responder a algunas de estas demandas y realidades, pero es preciso tener en cuenta algunas debilidades en su desarrollo, como la falta de planificación y operativización, y la escasa implicación no solo de los tutores, sino también del propio alumnado (Álvarez González, 2017). Otros estudios subrayan otras limitaciones como la necesidad de formación inicial y continua de los tutores, la escasa disponibilidad de tiempo entre los docentes para dedicar a la tutoría, o el desconocimiento del alumnado sobre la tutoría y sus potencialidades.

Para abordar estas debilidades es necesario comenzar con un diagnóstico adecuado de las necesidades de orientación y apoyo del alumnado, que permita un diseño y planificación de la tutoría en coherencia con las necesidades percibidas por los estudiantes, a la vez que una adecuada planificación en la formación de los tutores. Es necesario establecer prácticas que detecten necesidades de orientación y que permitan establecer actuaciones ajustadas para mejorar la orientación del alumnado (Gairín, Armengol, Muñoz y Rodríguez-Gómez, 2015).

A pesar del impulso de la tutoría universitaria tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en las aulas universitarias, su diseño, organización y funcionamiento sigue mostrando algunas debilidades que dificultan su éxito y satisfacción por parte del alumnado, tanto relativas a la planificación y coordinación, como a la motivación, formación e implicación del alumnado y tutores (Álvarez González, 2017) El estudiante, desde esta investigación aporta una posible línea de acción para definir en base a datos empíricos, el camino a seguir.

Ante esta realidad, el principal propósito de esta investigación es reflexionar sobre las necesidades de orientación y tutoría del alumnado universitario desde su propia percepción, de modo que puedan ofrecerse respuestas más ajustadas a sus intereses y particularidades. Para ello es necesario contar con una herramienta de recogida de datos válida y fiable, que pregunte al alumnado sobre la relevancia de abordar diferentes contenidos a través de la tutoría. Razón por la que desde este trabajo se pretende un doble objetivo: a) construir y validar un instrumento fundamentado en una definición conceptual y operativa del modelo integral de tutoría universitaria, b) valorar la importancia que el alumnado concede a las diferentes áreas o dimensiones de la tutoría universitaria.

## **MÉTODO**

Para alcanzar los objetivos propuestos se emplea un diseño no experimental, descriptivo y transversal, a través de una metodología tipo encuesta.

## **MUESTRA**

Los participantes son estudiantes de los cuatro títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia; Grado de Educación Primaria, Infantil, Pedagogía y Educación Social. Para obtener una información más fiable se accede al alumnado de segundo, tercer y cuarto curso matriculados en 2016-2017, prescindiendo del alumnado de primer curso, dada su escasa toma de contacto con la tutoría universitaria.

La muestra recogida es de 572 participantes, lo que asegura un 97% de nivel de confianza y un error inferior al 4%, teniendo en cuenta una población total de N = 3823 estudiantes matriculados en estudios de Grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, así

como la mayor variabilidad posible (50%). El 46.7% de los participantes pertenece al Grado de Educación Primaria mientras que el resto realizan los grados en Educación Infantil (19.8%), Pedagogía (17.1%) y Educación Social (16.4%). El 33.22% de los participantes están matriculados en segundo curso, mientras que los matriculados en tercer y cuarto curso conforman un 27.45% y un 39.34% de la muestra, respectivamente. La edad media de los participantes es de 21.82 años (d.t. = 3.51) y el 81.82% son mujeres.

## INSTRUMENTOS

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que recoge la información a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*, formado por diferentes escalas y una pregunta abierta final en la que se solicita a los participantes ofrecer propuestas de mejora. Se presentan los resultados relativos a la *Escala de Valoración de Necesidades de Orientación y Tutoría* (tabla 1), en la que se solicita al alumnado que valore cada ítem según la importancia para trabajarlo en tutoría en una escala de 1 a 10 (siendo 1 = nada y 10 = mucho).

Tabla 1  
*Escala de Valoración de Necesidades de Orientación y Tutoría*

Ítems o Contenidos de tutoría	
<b>Dimensión 1. Relacionados con la adaptación al contexto universitario</b>	
1	Estructura y organización del centro
2	Plan de estudios (ordenación, asignaturas, exámenes, prácticas, TFG/TFM, etc.)
3	Tus derechos y deberes como alumno/a
4	Actividades de interés en las que puedes participar (cursos, programas —de intercambio, de prácticas—, voluntariado, talleres, conferencias, etc.)
<b>Dimensión 2. Relacionados con el desarrollo de la identidad personal</b>	
5	Conocimiento de ti mismo y del entorno
6	Identificación de tus fortalezas y debilidades
7	Clarificación de tus intereses y expectativas
8	Proceso de toma de decisiones personal
9	Control de la adversidad (estrés y ansiedad)

<b>Ítems o Contenidos de tutoría</b>	
<b>Dimensión 3. Relacionados con la integración y el desarrollo interpersonal</b>	
10	Conocimiento del grupo-clase
11	Trabajo en equipo (colaborativo y cooperativo)
12	Resolución de conflictos surgidos en el grupo-clase
13	Toma de decisiones grupales (elección de delegado/a, comunicación con profesorado, etc.)
<b>Dimensión 4. Relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	
14	Estrategias de aprendizaje (para facilitar la gestión, organización, interpretación y evocación de la información)
15	Planificación y gestión del tiempo
16	Itinerario formativo y curricular (elección de asignaturas optativas, prácticas curriculares, temática de TFG/TFM, etc.)
17	Trabajos académicos y científicos
<b>Dimensión 5. Relacionados con el desarrollo profesional</b>	
18	Mercado laboral
19	Diseño de tu Proyecto Profesional y de Vida
20	Proceso de búsqueda activa de empleo
21	Desarrollo de competencias para la empleabilidad (inserción socio-laboral)

## PROCEDIMIENTO

Una vez delimitados los objetivos del estudio, definido el método y diseñado el cuestionario, este último se somete a un proceso de validación de contenido a través del procedimiento de juicio de expertos y el método nominal.

La recogida de información se realiza en la propia aula y en horario lectivo, lo que garantiza contar con el alumnado que suele asistir a clase, solicitando el permiso y colaboración de los tutores de los grupos o de otros profesores, en el caso de que el tutor no imparta docencia en el cuatrimestre en el que se aplica.

Posteriormente se procede a incluir la información recogida en una base de datos para realizar su análisis con el programa estadístico SPSS v.23, se efectúa el pertinente análisis de fiabilidad, mediante el alfa de Cronbach, y de validez, mediante Análisis Factorial Confirmatorio (en adelante, AFC). Con la ayuda del programa AMOS 7.0 se determina la bondad de ajuste del modelo factorial propuesto a nivel teórico. Previo a estos análisis se



realiza un análisis descriptivo de las variables cuantitativas con el test de bondad de ajuste para el contraste de distribución normal (prueba de kolmogorov-smirnov) y diagramas de caja para la detección de valores atípicos (*outliers*). Detectados estos últimos valores, son reemplazados a través del procedimiento de media de puntos adyacente, confirmando el estudio descriptivo un comportamiento adecuado de los datos con unas medias que oscilan entre 8.30 y 6.34 y unas desviaciones típicas situadas entre 2.04 y 2.53. De igual modo, para la comparación entre grupos se emplean los estadísticos no paramétricos H de Kruskal-Wallis y prueba de Friedman, dada la distribución no normal de los datos.

## RESULTADOS

### Evidencias de validez de la estructura interna de la escala

Para la obtención de las evidencias de validez sobre la estructura interna se recurren a AFC y al *Structural Equation Modeling* (SEM), que permiten comprobar hasta qué punto los datos confirman el modelo factorial de la escala generada a partir de la fundamentación teórica. Este modelo teórico adoptado agrupa cinco dimensiones; Adaptación al contexto; Identidad personal; Integración educativa; Proceso de enseñanza-aprendizaje y Desarrollo profesional, que a su vez integran entre 4 y 5 ítems, sumando un total de 21 variables. En la figura 1, se representa el resultado de este análisis y las relaciones estructurales entre las variables analizadas.

Los valores representados con flechas unidireccionales señalan la influencia que existe entre las variables latentes representadas con una elipse (dimensiones o escalas) y las variables observables representadas con un rectángulo y se interpretan como coeficientes de saturación. En relación a los términos de error, asociados siempre a las variables endógenas, representan el error de predicción y por último, las flechas bidireccionales entre las variables latentes (dimensiones o escalas) establecen la covarianza entre las mismas.

Los resultados de las tablas 2 y 3 completan los presentados en el modelo con los parámetros de estimación, error estándar (S.E.) y proporción crítica (C.R.), siendo esta última el cociente entre la estimación del parámetro y su correspondiente error estándar, tanto en la relación entre las variables observables como entre las variables latentes. Destacan unos pesos de saturación o cargas factoriales superiores a .64 (Organización del centro), siendo en todos los casos significativas. Además, los coeficientes de las relaciones covariantes entre las dimensiones o variables latentes son más

o menos elevadas con unos coeficientes que oscilan entre .59 (adaptación al contexto-desarrollo profesional) y .82 (integración-enseñanza y aprendizaje; y enseñanza y aprendizaje-desarrollo profesional).

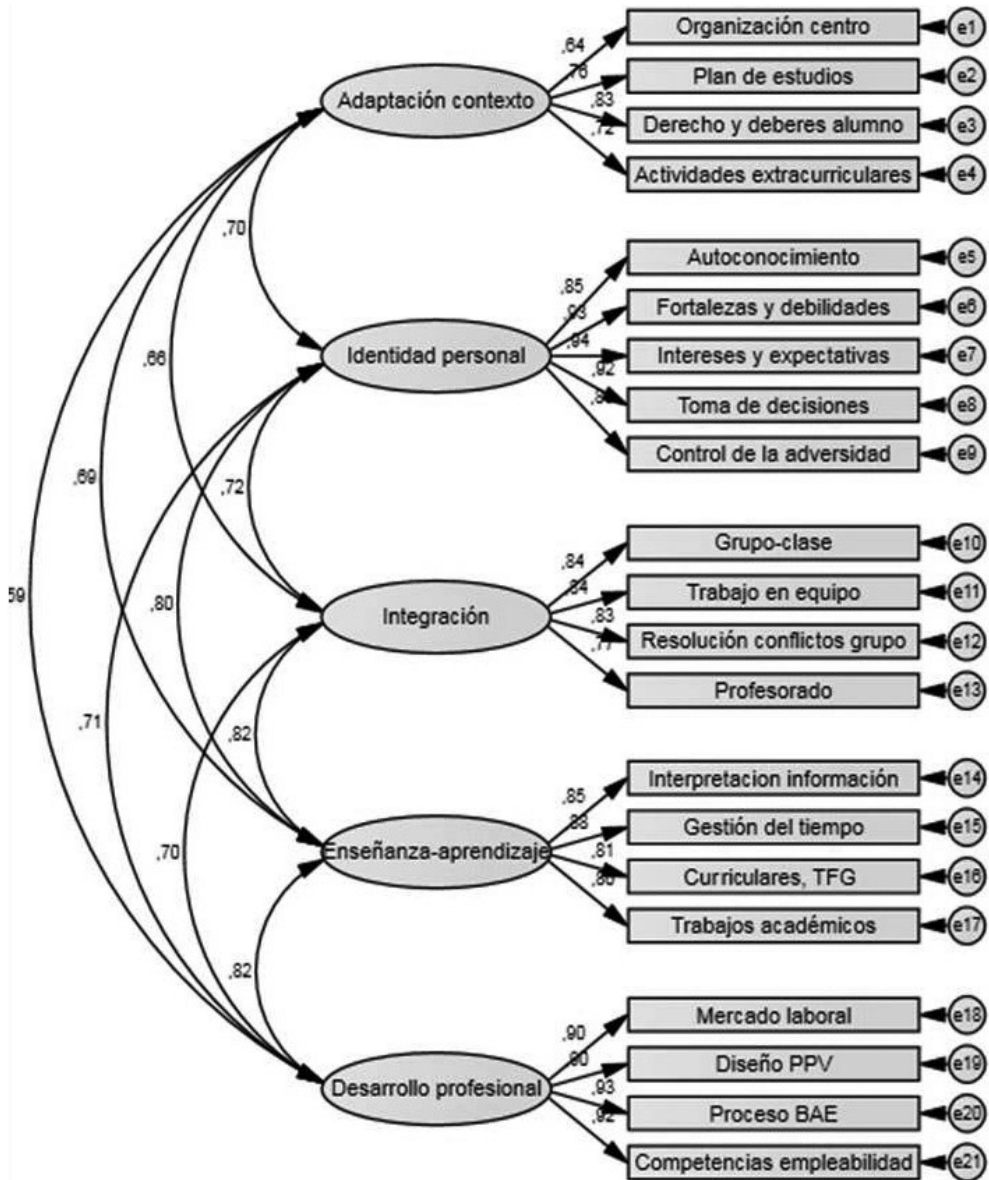


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales de la Escala de Valoración de Necesidades de Orientación y Tutoría en los títulos de Grado de Ciencias de la Educación

Tabla 2  
*Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables*

Relaciones entre variables		P.R.				P.E.R.
		Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Estimaciones
Organización centro	<- Adaptación contexto	1.000				.639
Plan de estudios	<- Adaptación contexto	1.012	.070	14.480	***	.761
Derecho y deberes alumno	<- Adaptación contexto	1.217	.080	15.260	***	.826
Actividades extracurriculares	<- Adaptación contexto	1.039	.074	13.976	***	.724
Autoconocimiento	<- Identidad personal	1.000				.849
Fortalezas y debilidades	<- Identidad personal	1.127	.036	31.045	***	.929
Intereses y expectativas	<- Identidad personal	1.067	.034	31.497	***	.935
Toma de decisiones	<- Identidad personal	1.063	.035	30.258	***	.918
Control de la adversidad	<- Identidad personal	1.026	.039	26.155	***	.850
Grupo-clase	<- Integración	1.000				.841
Trabajo en equipo	<- Integración	.932	.039	23.974	***	.843
Resolución conflicto grupo	<- Integración	.987	.042	23.585	***	.833
Profesorado	<- Integración	.873	.042	21.014	***	.770
Interpretación información	<- Enseñanza aprendizaje	1.000				.851
Gestión del tiempo	<- Enseñanza aprendizaje	1.027	.038	27.192	***	.881
Curriculares, TFG	<- Enseñanza aprendizaje	.932	.040	23.586	***	.811
Trabajos académicos	<- Enseñanza aprendizaje	.967	.042	23.071	***	.800
Mercado laboral	<- Desarrollo profesional	1.000				.902
Diseño PPV	<- Desarrollo profesional	1.039	.031	33.840	***	.905
Proceso BAE	<- Desarrollo profesional	1.055	.029	36.699	***	.932
Competencias de empleabilidad	<- Desarrollo profesional	1.063	.030	34.989	***	.916

Tabla 3

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

Relaciones entre variables			P.R.				P.E.R.
			Estimaciones	S.E.	C.R.	P	Estimaciones
Adaptación contexto	<-->	Identidad personal	2.335	.231	10.125	***	.695
Adaptación contexto	<-->	Integración	1.975	.202	9.756	***	.665
Adaptación contexto	<-->	Enseñanza aprendizaje	2.068	.206	10.037	***	.694
Desarrollo profesional	<-->	Adaptación contexto	1.980	.210	9.422	***	.590
Identidad personal	<-->	Integración	2.775	.233	11.895	***	.720
Identidad personal	<-->	Enseñanza aprendizaje	3.109	.244	12.743	***	.804
Desarrollo profesional	<-->	Identidad personal	3.104	.253	12.285	***	.713
Integración	<-->	Enseñanza aprendizaje	2.802	.221	12.668	***	.820
Desarrollo profesional	<-->	Integración	2.690	.226	11.920	***	.699
Desarrollo profesional	<-->	Enseñanza aprendizaje	3.149	.240	13.143	***	.815

Para la estimación del modelo de medida se utiliza el método de máxima verosimilitud (Maximum Likelihood Estimates) por ser el método más eficiente y lo suficientemente robusto como para no verse afectado por ligeras oscilaciones en la distribución de normalidad multivariada. Para valorar la adecuación y bondad de ajuste de la estructura factorial se recurre a diferentes estadísticos; se opta por el uso de la Chi-cuadrado por ser el más utilizado, aunque con la intención de evitar la controversia que puede generar el uso de este único indicador se han utilizado otros estadísticos.

En la tabla 4 se representan la totalidad de estadísticos empleados con los resultados de la estimación de dichos parámetros junto con sus valores recomendados, más extendidos por la literatura para la valoración del ajuste del modelo (Byrne, 2010; Kline, 2016; Ruiz, Pardo y San Martín, 2010), dado

que no existe un acuerdo sobre cuáles son los valores que un buen ajuste debe proporcionar en todos estos índices o medidas.

Tabla 4

*Resumen de los coeficientes e índices de bondad de ajuste del modelo*

ESTADÍSTICOS		Nivel de ajuste recomendado	Nivel de ajuste obtenido
Chi-cuadrado $\chi^2$		$p > .005$	602.602 gl = 179 $p = .000$
Modelo fit summary (Ajuste absoluto)	CMIN/DF	Aprox. 2-5	3.36
Baseline Comparisons (ajuste comparativo)	NFI	$>0.9$	.946
	IFI		.961
	CFI		.961
Parsimony-Ajusted Measures (ajuste parsimonioso)	PRATIO	$>0.7$	.775
	PNFI		.733
Otros	RMSEA	$<.05$ (buen ajuste) $.05 <.08$ (Ajuste aceptable)	.064

CMIN/DF:  $\chi^2$ /gl.

NFI: Normed Fix Index- índice de ajuste no normalizado.

CFI: Comparative Fit Index- índice de ajuste comparativo.

PNFI: Parsimony Normed Fit Index- índice de ajuste normado parsimonioso.

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation- raíz cuadrada del error cuadrático medio.

En todos los índices de ajuste, existen valores satisfactorios y coherentes con los recomendados por la literatura científica. A partir de los datos, se puede afirmar que la condición de aproximación entre los diagramas estructurales se sostiene y por tanto existe un ajuste razonable entre el modelo conceptual y los datos empíricos que lleva a aceptar y validar el modelo propuesto.

### Fiabilidad de la escala de valoración

Para realizar la consistencia interna del cuestionario, los 21 ítems se agrupan en las 5 dimensiones conformadas tras la validación de su estructura interna y se recurre al estadístico Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). La tabla 5 muestra unos niveles de fiabilidad satisfactorios según Hernández,

Fernández y Baptista (2007) quienes consideran meritorios los valores próximos o superiores a .8 y excelentes los que están por encima de .9.

Se valora la posible mejora de la fiabilidad de la escala eliminando alguna competencia, no se observa un incremento significativo ni en la escala global ni en ninguna de las dimensiones del cuestionario.

Tabla 5

*Fiabilidad dimensiones de las subescalas y la escala global*

Subescalas	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )
Adaptación al contexto	.818
Identidad personal	.953
Integración	.894
Enseñanza-aprendizaje	.902
Desarrollo profesional	.952
ESCALA GLOBAL	.964

### **Percepción de importancia de las dimensiones de tutoría en función del título de Grado y el curso académico del estudiante**

Una vez validado el modelo de medida, se analizan los datos obtenidos en cada una de las dimensiones conceptuales. Los estudiantes de Grado consideran con una importancia notable todas las dimensiones (figura 2), siendo diferente el valor medio otorgado a cada una de las dimensiones ( $X^2 = 128,906$  (4),  $p = .000$ ). La importancia más alta es atribuida a los contenidos que giran en torno al desarrollo profesional ( $X = 7.52$ ) mientras que la relativamente menos importante, corresponde a los contenidos sobre la adaptación del alumnado al contexto universitario ( $X = 8.20$ ).

La notable importancia atribuida varía en función del curso académico, siendo especialmente significativas las diferencias en Integración ( $p = .044$ ) y desarrollo profesional ( $p = .019$ ). En ambas dimensiones, es el alumnado de último año el que arroja la importancia más elevada. Todos los estudiantes, independientemente del curso académico que estén cursando, consideran el desarrollo profesional el contenido más relevante a abordar en las sesiones de tutoría universitaria, con especial énfasis en los últimos años de carrera, tal y como muestran las diferencias significativas encontradas en esta dimensión (tabla 6).

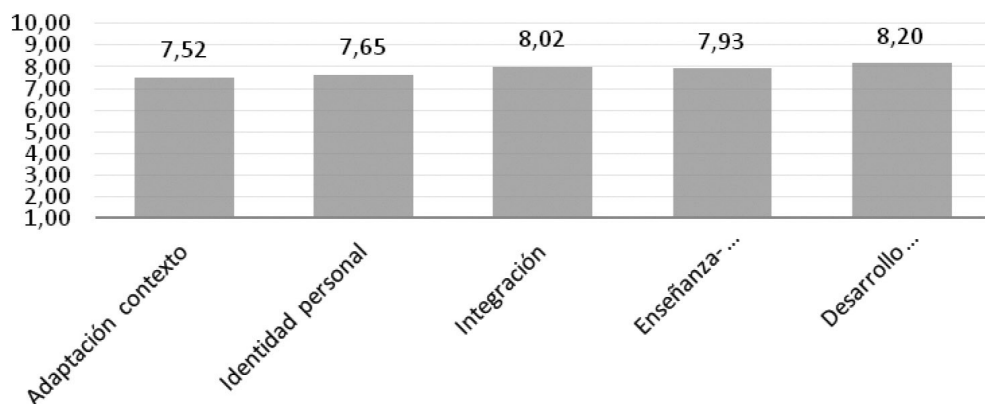


Figura 2. Análisis descriptivo de la importancia de los contenidos en la tutoría

Tabla 6

Importancia de los contenidos tutoriales en función del curso académico. Prueba H de Kruskal Wallis

Curso		N	Media	DT	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Adaptación contexto	Segundo	185	7.4973	1.93614	1.347	2	,510
	Tercero	155	7.3919	1.93078			
	Cuarto	222	7.6273	1.84307			
Identidad personal	Segundo	184	7.5114	2.34193	2.049	2	,359
	Tercero	155	7.6145	2.19027			
	Cuarto	221	7.7914	2.23999			
Integración	Segundo	185	7.8874	1.85846	6.257	2	,044
	Tercero	156	7.8616	1.96270			
	Cuarto	221	8.2372	1.75902			
Enseñanza-aprendizaje	Segundo	185	7.6788	2.06964	4.441	2	,109
	Tercero	156	7.9931	1.89278			
	Cuarto	222	8.0946	1.78138			
Desarrollo profesional	Segundo	185	7.9464	2.23837	7.946	2	,019
	Tercero	154	8.2419	2.28726			
	Cuarto	221	8.3820	2.15859			

Diferencias que también son perceptibles en relación al título de Grado que cursa el estudiante, especialmente significativas en los contenidos relacionados con el proceso enseñanza y aprendizaje ( $p = .001$ ) y el desarrollo profesional ( $p = .007$ ), siendo los estudiantes de pedagogía quienes conceden la valoración más alta en ambas dimensiones (tabla 7).

Tabla 7

*Importancia de los contenidos tutoriales en función del título de Grado. Prueba H de Kruskal Wallis*

	GRADO	N	Media	Desviación típica	Chi-cuadrado	gl	p
Adaptación contexto	Educación Primaria	263	7.4699	1.91487	7.467	3	.058
	Educación Infantil	111	7.3348	1.98250			
	Pedagogía	96	7.9010	1.93733			
	Educación Social	92	7.4864	1.66301			
Identidad personal	Educación Primaria	263	7.4576	2.24331	7.189	3	.066
	Educación Infantil	110	7.5759	2.52710			
	Pedagogía	95	8.1142	1.99876			
	Educación Social	92	7.8120	2.17659			
Integración	Educación Primaria	263	7.9683	1.83160	5.884	3	.117
	Educación Infantil	112	8.0692	2.02026			
	Pedagogía	96	8.2535	1.80953			
	Educación Social	91	7.8489	1.76063			
Enseñanza-aprendizaje	Educación Primaria	263	7.8371	1.86289	17.647	3	.001
	Educación Infantil	112	7.9717	2.18104			
	Pedagogía	96	8.4783	1.63461			
	Educación Social	92	7.5716	1.90092			
Desarrollo profesional	Educación Primaria	261	8.0457	2.16896	12.069	3	.007
	Educación Infantil	112	8.1220	2.64615			
	Pedagogía	95	8.7570	1.88105			
	Educación Social	92	8.1549	2.08963			

Los estudiantes de Educación Primaria valoran en mayor medida el desarrollo profesional y en menor, la identidad personal. En Educación Infantil destaca de nuevo el desarrollo profesional y la peor valorada coincide en este caso con la adaptación al contexto. Un resultado reiterado en el grado en Pedagogía y Educación Social, como se aprecia en la tabla 7.



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Universidad del siglo XXI debe abordar y dar respuesta a las necesidades de desarrollo integral de su alumnado. La educación superior no puede consistir en una mera formación técnica, sino que debe abordar el resto de ámbitos de la persona de modo que se prepare al alumnado para aportar soluciones a los problemas sociales desde el ejercicio de su profesión (García, de la Calle, Valbuena y de Dios, 2016). La tutoría se convierte en una estrategia privilegiada puesto que permite la individualización de la atención en un momento en que lo característico de las aulas universitarias es la heterogeneidad (edad, sexo, intereses, realidades personales y profesionales, modalidades de acceso, itinerarios formativos, etc.) en una universidad de masas.

Desde este estudio se aborda un análisis de la percepción de necesidades del alumnado para valorar la importancia que se atribuye a los contenidos tutoriales, de modo que desde los centros pueda ofrecerse una respuesta estratégica más satisfactoria de orientación y tutoría. Con el análisis de resultados puede afirmarse que se dispone de un instrumento válido y fiable para analizar las necesidades. El instrumento queda compuesto por un total de 21 ítems que se agrupan en torno a cinco dimensiones que agrupan las necesidades de asesoramiento y apoyo más importantes del alumnado universitario, las relativas a: *Adaptación al contexto universitario*, con información y acompañamiento en torno a cómo funcionar en un nuevo espacio con nuevos modos de hacer; *Identidad personal*, con orientación y desarrollo de competencias relacionadas con el autoconocimiento, la toma de decisiones y la clarificación de intereses, expectativas y objetivos personales; *Integración*, facilitando la inserción del estudiante en las dinámicas de trabajo del grupo clase y la interrelación del alumnado y profesorado; *Enseñanza-aprendizaje*, que agrupa las necesidades relacionadas con el desarrollo académico y *Desarrollo profesional*, que engloba aquellos elementos relativos a la futura inserción y desarrollo profesional.

Si bien la valoración que se realiza sobre las diferentes áreas o dimensiones en las que necesita apoyo y asesoramiento es bastante alta, con medias superiores a 7.5 en todos los casos, los resultados señalan que existen diferencias entre las diferentes áreas, siendo el desarrollo profesional la dimensión sobre la que aparece una mayor percepción de necesidad, atribuyéndole a la adaptación al contexto universitario la menor necesidad, en línea con otros estudios previos (Amor y Dios, 2017; Pérez, González, González y Martínez, 2017; etc.).

Otra percepción de necesidad relativamente menor por parte del alumnado es la relacionada con el desarrollo de la identidad personal, que engloba elementos como el autoconocimiento, el análisis de fortalezas y

debilidades, la capacidad para la toma de decisiones, así como estrategias de afrontamiento del estrés y la adversidad, aspectos relacionados con el desarrollo personal y las competencias que van a ser claves, no solo en su ámbito privado sino también en su desarrollo profesional. Este tipo de competencias son muy demandadas por los empleadores como señalan los recientes estudios de González (2016) y Bartual y Turmo (2016) y su desarrollo incrementa la empleabilidad del alumnado.

Para Solaguren-Belasco y Moreno (2016) en la actitud del alumnado hacia la tutoría influye tanto la confianza/seguridad en la relación con el tutor, como la motivación hacia las mismas y la percepción de que son útiles. Por ello es preciso que desde los centros universitarios se conozcan mejor las necesidades percibidas por el propio alumnado para incrementar la sensación de utilidad de los contenidos abordados.

Atendiendo a la variable curso académico de los estudiantes, los datos señalan diferencias en el caso de *Integración*, siendo curiosamente superior la percepción de necesidad del alumnado de cuarto curso, ocurriendo lo mismo en relación al *desarrollo profesional*. Estas atribuciones podrían estar indicando que más allá de las necesidades específicas que puedan afectar en mayor medida al alumnado de diferentes cursos (conocimiento del centro e integración en el grupo clase en los primeros cursos y desarrollo profesional en cursos superiores) es el alumnado con mayor experiencia el que es capaz de realizar un análisis más crítico de las necesidades de apoyo y acompañamiento a lo largo de sus estudios. Estos resultados se constatan con otros estudios como los de de Pérez-Jorge et al. (2015) que resaltan que los estudiantes en su primer año de estudios universitarios muestran un mayor uso de la tutoría personal, y además valoran en mayor medida a sus propios compañeros como informantes cuando tienen algún problema o duda.

Finalmente, el propio alumnado reclama un mayor conocimiento sobre la oferta de orientación y tutoría por parte de las diferentes estructuras y centros universitarios, coincidente con otros similares estudios (Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó, 2014, Pérez y Martínez, 2015; etc.) este conocimiento es escaso, tanto en relación a los servicios de orientación como sobre los planes de acción tutorial. Sin embargo, estos mismos estudios señalan algunas diferencias según el centro o titulación del alumnado, lo que viene a señalar que diferentes prácticas y acciones informativas específicas de cada centro universitario pueden tener un impacto relevante en el conocimiento que el alumnado tiene sobre la tutoría y por tanto en las demandas que realizarán a la misma.

## **Limitaciones y prospectiva de la investigación**

En el caso de la Facultad de Educación quizá el profesorado esté más preparado para abordar estos contenidos, pero ¿qué ocurre fuera?, ¿tienen competencia para abordar los contenidos de la tutoría?, ¿reciben alguna formación para impartir estos contenidos? Extrapolar esta investigación a otras facultades puede ser una opción estratégica para potenciar la integración y eficacia de los sistemas tutoriales. Es posible que las características de algunos tutores encajen mejor con los perfiles y necesidades de grupos específicos de alumnos, por lo que también parece adecuado profundizar en cómo pueden identificarse las cualidades más adecuadas de los tutores (Urbina, de la Calleja y Medina, 2017).

Para convertir la tutoría universitaria en el verdadero elemento de calidad de la educación superior que reclaman diferentes analistas (Álvarez González, 2017; Lobato y Guerra, 2016; Martínez, Pérez y Martínez, en prensa) es preciso que los centros sean capaces de ofrecer respuestas que satisfagan de un modo integral las necesidades de todo el alumnado. Los participantes en este estudio subrayan la importancia de abordar a través de la tutoría diversos contenidos tanto relativos al desarrollo académico, personal, profesional, adaptación al contexto, etc., por lo que es preciso el desarrollo de un modelo integral de orientación y tutoría que, desde diferentes niveles de la organización universitaria, ofrezca intervenciones adecuadas y contextualizadas a dichas dimensiones (Álvarez González, 2017).

Este trabajo aporta un mejor conocimiento de las necesidades del alumnado como punto de partida para reconducir su desarrollo hacia parámetros de eficacia institucional y apostando por una tutoría entendida como una acción intencional, sistemática y continua, que tiene como finalidad favorecer el desarrollo madurativo del estudiante y su capacidad de autodeterminación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42.
- Álvarez González, M., y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125-142.
- Álvarez Pérez, P. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48(2), 247-266.
- Amor, M.I., Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.
- Bartual, M.T., y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. doi: 10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n3.47645
- Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with Amos. Basic concepts, applications and programming* (2.ª ed.) Nueva York (NY); Estados Unidos: Routledge-Taylor and Francis Group.
- Da Re, L. y Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría. Una investigación en la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 139-160.
- Esteban, M., Bernardo, A.B., y Rodríguez-Muñiz, L.J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1-6.
- Estrategia Universidad 2015 (2011). *Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid: MECED.
- Gairín, J., Armengol, C., Muñoz J.L. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras. Propuesta de estándares de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 26-41. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15214
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 61, 21-48.
- García, M., Carpintero, E., Biencinto, C., y Núñez, M.C. (2014). La evaluación del proyecto SOU-estuTutor: percepción de los mentores como punto de referencia para la mejora de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de primero. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 433-455.
- García, M., de la Calle, C., Valbuena, M.C., y de Dios, T. (2016). La formación en Responsabilidad Social y su impacto en diversas carreras universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 435-451.
- Gil-Albarova, A., Martínez, A., Tunncliffe, A., y Miguel, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63-87.
- González, E. (2016). Competencias académicas de los egresados

- universitarios y su predicción de ocupación laboral. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10), 1-18.
- Haya, I., Calvo, A., y Rodríguez-Hoyos, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 24(3), 98-113.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2007). *Metodología de investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4.ª ed.). Nueva York: The Guilford Press.
- Lobato, C., y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398.
- Lobato, C. e Ilvento, M.C. (2013). La Orientación y Tutoría universitaria: una aproximación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., y Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. <http://doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- Michavila, F., Martínez, J.M., Martín, M., García, F.J., y Cruz, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid, España: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Padilla, M., González, J., y Soria, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 184-207. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358
- Pérez, F.J.; González, C.; González, N. y Martínez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 2(35), 91-110.
- Pérez, J. y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: dos realidades en un mismo contexto. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>
- Pérez-Jorge, D., Álvarez, P. y López, D. (2015). La identificación de necesidades de orientación e información del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 271-287.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A., y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2),

- 467-481. [http://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n2.43745](http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745)
- Rebollo, N., & Espiñeira, E. M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 161-180.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Sobrado Fernández, L.M. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 61, 89-108.
- Solaguren-Beascoa Fernández, M., y Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266, doi:10.5944/educXX1.14479
- Urbina, A., de la Calleja, J., y Medina, M.A. (2017). Associating students and teachers for tutoring in higher education using clustering and data mining, *Computers Applications in Engineering Education*, 25(5), 823-832.
- Ursin, J. (2017). Transforming Finnish Higher Education: Institutional Mergers and Conflicting Academic Identities. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 307-316. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.295831>
- Work Economic Forum [WEF] (2016). *The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de <https://goo.gl/dVN5BA>

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Pilar Martínez Clares. Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Murcia. Trabaja en temas relacionados con orientación y formación profesional, diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias profesionales, Espacio Europeo de Educación Superior, enfoques de aprendizaje, calidad, tutoría en educación e inserción laboral.

Francisco Javier Pérez Cusó. Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Trabaja en temas relacionados con la orientación educativa y profesional, tutoría en el ámbito universitario, e inserción socio laboral.

Natalia González Morga. Profesora Asociada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia. Trabaja en temas relacionados con la orientación educativa y profesional; diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias profesionales e inserción laboral.

Dirección de los autores: Dpto. MIDE  
Facultad de Educación  
Campus de Espinardo  
CP 30100 Murcia  
E-mail: pmclares@um.es  
javierperezcusos@um.es  
natalia.gonzalez@um.es

Fecha recepción del artículo: 09. Febrero. 2018  
Fecha modificación del artículo: 09. Junio. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 28. Junio. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

# 9

## LECTURA, OCIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA SOCIOEDUCATIVA

(READING, LEISURE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN UNIVERSITY  
STUDENTS OF THE SOCIOEDUCATIONAL AREA)

María Elche  
Sandra Sánchez-García  
Santiago Yubero  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

DOI: 10.5944/educXX1.21548

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Elche, M.; Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237, doi: 10.5944/educXX1.21548

Elche, M.; Sánchez-García, S. & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. [Reading, leisure and academic performance in university students of the socioeducational area]. *Educación XX1*, 22(1), 215-237, doi: 10.5944/educXX1.21548

## RESUMEN

**Introducción:** En los últimos años se ha potenciado el interés de la investigación en torno a las variables que determinan el éxito académico dentro del ámbito universitario. Diferentes estudios han analizado el papel de la lectura en el rendimiento, pero, sin embargo, no se ha considerado la posible contribución conjunta respecto al ocio en el éxito académico de los universitarios. **Método:** El objetivo de esta investigación es analizar cómo se inserta la lectura voluntaria en el tiempo de ocio de los estudiantes universitarios y estudiar la influencia de la relación del ocio y de la lectura con el éxito académico en la universidad. Se ha empleado el *Cuestionario de Hábitos de Lectura*, la *Escala de Actividades de Tiempo Libre* y una medida del rendimiento. El cuestionario fue completado por 1.614 estudiantes universitarios. **Resultados:** Los resultados confirmaron la relación del



rendimiento académico con el ocio cultural junto al tecnológico y con las prácticas de lectura, especialmente de tipo profesional. Discusión: Sería necesario seguir profundizando en esta línea de investigación con el fin de diseñar propuestas de intervención en la universidad centradas en la mejora de habilidades de lectura y en la gestión del tiempo de ocio.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación superior; estudiantes universitarios; hábitos de lectura; tiempo de ocio; rendimiento académico.

## **ABSTRACT**

**Introduction:** In recent years, the interest of research has been strengthened around the variables that determine academic success within the university context. Different studies have analyzed the role of reading in achievement, but, nevertheless, the possible joint contribution with respect to leisure in the academic success of university students has not been considered. **Methodology:** The aim of this research is to analyze how voluntary reading is inserted in the leisure time of university students and to study the influence of the relationship of leisure and reading with academic success in university. The *Reading Habits Questionnaire*, the *Leisure Activity Scale* and one academic achievement measure have been used. The questionnaire was completed by 1,614 university students. **Results:** The results confirmed the relationship between academic achievement and cultural and technological leisure, and with reading practices, particularly of a professional nature. **Discussion:** It would be necessary to continue to examine this line of research in order to design proposals for intervention at the university focused on improving reading skills and leisure time management.

## **KEYWORDS**

University studies; reading; leisure; achievement.

## INTRODUCCIÓN

La calidad formativa de los estudiantes universitarios debe asegurar su inclusión en un mundo constantemente en evolución. En este sentido, la universidad tiene que facilitar las herramientas para gestionar los conocimientos que garanticen la actualización continua de los mismos. La lectura es la base por la que se adquieren los aprendizajes. Además, la lectura voluntaria, la que se realiza libremente durante el tiempo de ocio, potencia las capacidades cognitivas precisas para cualquier estudiante universitario, tanto durante la carrera como en su desarrollo profesional: percibir, asimilar, interpretar, resumir, contrastar, asentir, disentir y criticar (Sánchez-Chávez, 2012). Por otra parte, la identificación de las buenas prácticas de ocio se hace cada vez más relevante para la intervención en la mejora de la calidad de vida y el desarrollo integral de los jóvenes (Poza-Vilches, Fernández-García, y Ferreira-Delgado, 2018). Como han indicado otros autores, es preciso conocer qué implicación tiene el empleo del tiempo libre sobre la vida académica (Bermúdez, Ramírez, y Jaramillo, 2016) y, específicamente, analizar el papel que ocupa la lectura voluntaria en el éxito académico universitario.

La investigación en torno a las variables que determinan el éxito académico en la escuela es un clásico entre los estudios de la educación. Su interés dentro del ámbito universitario se ha potenciado en los últimos años (Belvis, Moreno, y Ferrer, 2009; García-Ros y Pérez-González, 2011; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). El análisis de las potencialidades del alumnado, frente al enfoque del déficit, ha experimentado un elevado auge dentro de los aspectos educativos (Froh, Huebner, Youssef, & Conte, 2011). Una línea de trabajo sobre el éxito académico se ha centrado en el análisis de las variables personales: sexo, tiempo de dedicación, estatus económico y sociofamiliar (Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Lassibille y Navarro, 2007). Una segunda línea se centra en las características psicosociales de los alumnos: compromiso con los estudios, autoeficacia, apoyo social, gestión del tiempo y hábitos de estudio (Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez, y González, 2008; García-Ros y Pérez-González, 2011). En esta línea psicosocial es donde se ubica este trabajo, cuyo objetivo fundamental es determinar la influencia del ocio y de la lectura voluntaria sobre el rendimiento académico universitario.

### Ocio y tiempo libre

Son numerosos los trabajos que tratan el tiempo libre y su vivencia como ocio. Según Rodríguez-Suárez y Agulló (1999), «el ocio será, dentro del tiempo libre, aquel conformado por las actividades y prácticas

libremente elegidas según las preferencias de cada individuo» (p. 249). Dumazedier (1971) ya indicó que «el ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo se entrega de manera completamente voluntaria... para desarrollar su información o formación desinteresada, su participación social...» (p. 20). En la misma línea, Caride (2014) define el ocio como un ámbito de desarrollo humano en el que resulta determinante la vivencia de libertad y sensación placentera, de manera que «lo importante en el tiempo de ocio no son tanto las actividades que realizar como la significación que estas tienen para las personas, su posible provecho para la formación personal y el desarrollo social» (p. 41).

La investigación sobre el ocio se intensificó en la segunda mitad del siglo XX, entendiéndolo como un bien logrado por nuestra sociedad y necesario para el buen equilibrio personal. No solo por su función evasiva, sino por su importancia en la producción de relaciones, intercambio de normas, conductas y valores (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa [CNICE], 2007) y por su papel en el crecimiento y desarrollo personal (García-Cué y Santizo, 2010). Se destaca su trascendencia para cualquier desarrollo humano que se pretenda, integral e integrador, de todas las personas y del todo en cada persona: individual y colectivo, cognitivo y emocional (Caride, 1998; Cuenca, 2009). Así, en el conjunto de los denominados tiempos sociales, el ocio emerge como una necesidad y un derecho cívico, del que cabe esperar una contribución a la mejora del bienestar de las personas y de su calidad de vida (Caride, 2012).

En la sociedad que inicia el siglo XXI, el tiempo de ocio ha pasado de ser una atractiva posibilidad a constituirse como un derecho en sí mismo (Caride, 2009), siendo estimado en mayor medida por el colectivo juvenil (Aristegui y Silvestre, 2012). Se ha transformado el papel y las vivencias de ocio, se modifican determinadas tendencias y se abren espacios para reivindicar un ocio menos consumista y más facilitador de experiencias que puedan derivar de un ocio valioso (Cuenca, 2013).

Cuenca y Goytia (2012) revelan que la sociedad actual concede más oportunidades para la realización de experiencias de ocio, si bien cada individuo las usa de forma diferente dependiendo de sus actitudes, intereses, competencias y capacidad de disfrute; cuestiones, según los autores, más relacionadas con su formación que con la oferta. En relación con esto, un estudio de Rodríguez-Suárez y Agulló (1999) revela que existe una relación en los jóvenes que cursan estudios superiores con el tiempo de prácticas culturales, de ocio y tiempo libre. Según indican, es más significativo el componente cultural en estas actividades en los universitarios que en las realizadas por otros colectivos juveniles, por lo que entienden que

*... los jóvenes universitarios forman un grupo diferenciado del resto de la juventud, no solo por la franja de edad en que están comprendidos, sino también... por su estatus económico y social, así como por el itinerario formativo que están recorriendo (y el capital formativo que supone esta trayectoria) y porque supuestamente integran un grupo con estilo de vida propio frente al resto de jóvenes ... (p. 248)*

Existen investigaciones que muestran evidencias sobre la relación existente entre determinadas conductas de ocio en relación con la habilidad de estudio y, en consecuencia, con el rendimiento académico (Fabiano, Mckinney, Rhoads, y Starks, 2000). Tirado, Aguaded y Marín (2010) realizaron un estudio para identificar diferentes perfiles de estudiantes universitarios sobre la base de sus hábitos de ocupación del tiempo de ocio y comprobar su efecto sobre el hábito de estudio. Los resultados mostraron indicios para pensar en la influencia positiva de la afición a la lectura y al deporte sobre la frecuencia de estudio, así como la influencia negativa del consumo de drogas.

## **Lectura y rendimiento**

Conseguir una buena comprensión y competencia lectora es uno de los principales objetivos educativos y un prerrequisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales (Clark & Rumbold, 2006). En el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), coordinado por Delors (1997), se afirmaba que los libros y la lectura constituyen los pilares básicos de la educación y de la difusión del conocimiento. La misma idea fue recogida en el informe del *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2012), que definió la lectura como una competencia fundamental dentro y fuera del ámbito escolar, que ayuda a asumir el pensamiento y participar en la sociedad. La lectura ha adquirido gran importancia como herramienta de educación y acceso a la información (Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia, y Gotzen, 2014) y se ha constituido como la práctica cultural con mayor reconocimiento, debido a su papel como instrumento para el desarrollo de la mentalidad crítica (Fernández, 2005).

Diversos estudios han mostrado que la capacidad lectora está vinculada con el éxito en los aprendizajes desde la escuela a la universidad (Clerici, Monteverde, y Fernández, 2015; Lotti-de-Santos, Salim, Raya, y Dori 2008; Noursi, 2014; Whitten, Labby, & Sullivan, 2016; Yubero, Larrañaga, y Sánchez-García, 2011). Se han encontrado relaciones significativas entre las calificaciones escolares y variables tales como el gusto por la lectura

(Molina, 2006) o la comprensión lectora (Fiz, Goicoechea, Ibiricu, y Olea, 2000). En estudiantes adolescentes, Mol y Jolles (2014) sugieren que se produce una espiral entre el placer por la lectura, la lectura voluntaria y el rendimiento. Los no lectores presentan riesgo de peor rendimiento, mientras que los estudiantes que leen de forma voluntaria tienen mayor desarrollo de mapas mentales, lo que facilita su continuidad lectora y el éxito académico. Un estudio de Gil-Flores (2011) mostró que los mayores niveles de desarrollo en las competencias básicas del alumnado se registran cuando los sujetos poseen el hábito de leer como forma de experiencia literaria, dirigida fundamentalmente al disfrute personal. Según este autor, el hábito lector propicia una mejora de la competencia lectora y otras habilidades cognitivas que están en la base y son el fundamento para un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. El informe PISA 2011 (OCDE, 2012) lo confirmó, concluyendo que aquellos jóvenes que diariamente leen por placer obtienen mejores rendimientos en la prueba.

La lectura pasa a formar parte esencial del contexto universitario, siendo una parte importante del núcleo de la vida académica, como vía de acceso a la información y como elemento imprescindible para la adquisición de competencias (Carlino, 2013). La importancia radica en que, como afirman Vidal y Manríquez (2016), la lectura, en cuanto a comprensión y producción de información, también es un eje fundamental en la cognición de los universitarios. En la investigación de Moyano (2004) los estudiantes universitarios lectores tienen mejor desarrollo en su disciplina y una mejor inserción en la actividad académica. Otros estudios centran la participación académica en la mayor intervención en las sesiones de discusión desarrolladas en las clases (Lei, Bartlett, Gorney & Herschbach, 2010) y con intervenciones más estimulantes (Ruscio, 2001). También están más motivados en las clases y planifican mejor las actividades de aprendizaje (Hoeft, 2012), lo que parece facilitar un rendimiento superior en la universidad (Galicia y Villuendas, 2011). Por el contrario, los estudiantes universitarios no lectores son solamente receptores, presentan menor rendimiento, poca participación en las discusiones de clase, actitud pasiva en el aula y poca disposición hacia la investigación (Torres, 2003).

Como vemos, diferentes estudios han analizado el papel de la lectura en el rendimiento pero, sin embargo, no se ha considerado la posible contribución conjunta respecto al ocio en el éxito académico de los universitarios. Esta investigación analiza, desde la perspectiva psicosocial, cómo influyen las actividades de ocio, entre ellas especialmente la lectura voluntaria, sobre el rendimiento de los estudiantes universitarios. El objetivo de este trabajo ha sido estudiar la vinculación conjunta del ocio y de la lectura sobre el éxito académico universitario de los estudiantes del ámbito socioeducativo; concretamente, cómo se inserta la lectura voluntaria en el tiempo de ocio de

estos y estudiar su influencia conjunta en el ámbito de la universidad. Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la influencia del ocio sobre el rendimiento.
- Analizar la influencia de los hábitos lectores sobre el rendimiento.
- Conocer la influencia conjunta de ambas variables a partir del estudio del perfil de ocio y lectura que caracteriza a los estudiantes del área socioeducativa con alto rendimiento universitario.

## MÉTODO

### Participantes

La muestra quedó constituida por 1614 estudiantes universitarios de las universidades de Castilla-La Mancha y Santiago de Compostela, con una edad comprendida entre 18 y 52 años, siendo un 90% menor de 25 años ( $M = 21.28$ ,  $DT = 3.36$ ). Según el grado del que proceden, se distribuyen de la siguiente manera: 25.8% de Educación Social, 9.5% de Trabajo Social, 21.7% de Educación Infantil, 31.4% de Educación Primaria y 11.6% de Pedagogía. Respecto al sexo, la muestra está sesgada por la procedencia de los grados; un 16.5% son hombres y un 83.3% mujeres. En la tabla 1 se muestran las características de los participantes según la universidad de procedencia.

Tabla 1  
*Descripción de la muestra*

Variable	Universidad n (%)	
	Castilla-La Mancha	Santiago de Compostela
Sexo		
Hombre	171 (19.3)	95 (13.0)
Mujer	710 (80.7)	638 (87.0)
Grado		
Educación Social	237 (26.9)	179 (24.4)
Trabajo Social	153 (17.4)	—
Educación Infantil	193 (21.9)	158 (21.6)
Educación Primaria	298 (33.8)	208 (28.4)
Pedagogía	0	188 (25.6)
Curso		
1.º	345 (39.2)	187 (24.4)
2.º	345 (39.2)	182 (24.8)
3.º	146 (16.6)	220 (30.0)
4.º	45 (5.1)	144 (19.6)
Total	881 (54.6)	733 (45.4)

## Instrumentos

Para evaluar el comportamiento lector se seleccionaron las dos preguntas para la construcción del hábito lector del *Cuestionario de Hábitos de Lectura* (Larrañaga, 2004; Larrañaga y Yubero, 2005), que ya había sido utilizado en estudiantes universitarios (Yubero y Larrañaga, 2015; Yubero, Larrañaga, y Pires, 2014). Una pregunta está referida a la frecuencia de lectura voluntaria (nunca, casi nunca, al menos una vez al trimestre, al menos una vez al mes, al menos una vez a la semana y todos o casi todos los días) y la otra al número de libros leídos por placer durante el último año (ninguno, 1 o 2, de 3 a 5, de 6 a 10, de 11 a 15, de 15 a 20, de 21 a 50 o más de 50). El cuestionario alcanzó una fiabilidad de  $\alpha = .77$ .

En investigaciones previas (Larrañaga y Yubero, 2005), se ha informado que en los resultados del cruce de respuestas entre ambas variables aparecían resultados inconsistentes. Se encontraban sujetos que informaban de comportamiento lector en una variable y de comportamiento no lector en la otra; parecía que algunos estudiantes querían ofrecer una imagen diferente a la real. Cruzamos ambas variables para construir el hábito lector. Solo hemos considerado 'lector habitual' a los sujetos que responden en esta categoría en las dos variables. Consideramos como 'lector ocasional' a los sujetos en los que se produce el cruce de dos valoraciones de lector ocasional y el cruce de lector habitual con lector ocasional. Entra en la categoría 'no lector' el cruce de no lector en ambas categorías. La combinación de 'no lector' en cualquiera de las dos variables con una valoración de lector (ocasional o habitual) en la otra lo hemos designado como sujeto 'falso lector', por entender que realmente es no lector, pero está queriendo dar una imagen lectora. De esta manera, se obtienen cuatro grupos de lectores:

- No lectores: no leen nunca o casi nunca. Entre 0 y 2 libros al año.
- Lectores ocasionales: leen alguna vez al trimestre o al mes. Entre 3 y 10 libros al año.
- Lectores frecuentes: leen casi todos los días o más de una vez a la semana. Más de 10 libros al año.
- Falsos lectores: aquellos que en una variable se muestran como lectores y en la otra como no lectores.

También se solicitó información sobre el interés lector de tres tipologías: literaria, de actualidad y profesional. En los tres casos se medía con una escala de 1 a 10 puntos.

Para obtener la información sobre el ocio se empleó la *Escala de Actividades de Tiempo Libre* (Yubero et al., 2014), que mide el tiempo

dedicado a distintas alternativas de ocio: ir al cine, hacer deporte, salir de paseo o a ver tiendas, tomar cañas/copas con los amigos, bailar en discotecas o similares, leer un libro, ver programas de TV, escuchar música o la radio, estar con el ordenador/Internet, no hacer nada, estudiar, leer la prensa o revistas, quedar en casa de los amigos. La información se recoge con una escala de respuesta tipo Likert de cinco anclajes, 1- Nada, 2- Poco, 3- Algo, 4- Bastante, 5- Mucho. Se incluyó también la medida sobre el tiempo libre disponible durante la semana y el fin de semana (1- Nada, 2- Poco, 3- Algo, 4- Bastante, 5- Mucho) y la satisfacción con su tiempo de ocio, desde 1- Totalmente insatisfecho hasta 5- Totalmente satisfecho.

El rendimiento fue medido a través de una pregunta directa sobre su nota media en la universidad, desde 1- suspenso a 4- sobresaliente.

## **PROCEDIMIENTO**

Los/las participantes fueron seleccionados aleatoriamente, tomando la clase como unidad de muestreo. Los cuestionarios se pasaron en el aula de clase de las distintas universidades, previa autorización de los profesores colaboradores, en un tiempo de entre 10 y 15 minutos. La participación fue voluntaria y anónima, previo consentimiento de los estudiantes, y se aseguró la confidencialidad.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

En primer lugar, se realizó un análisis factorial de las actividades de ocio, usando rotación Varimax, para construir los factores de ocio; posteriormente se realizó un análisis univariante para conocer su influencia sobre el rendimiento académico. También se han analizado las diferencias en rendimiento según el hábito lector a través de un análisis de contingencia y la influencia del interés lector con Anovas. Por último, se han analizado las diferencias en las variables de estudio a través de Anovas, para conocer el perfil de ocio y lectura del estudiante universitario con rendimiento alto.

## **RESULTADOS**

Para analizar la estructura factorial de las actividades de ocio se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax. Se ha incluido el ítem en el factor cuando el peso factorial es superior a .300.



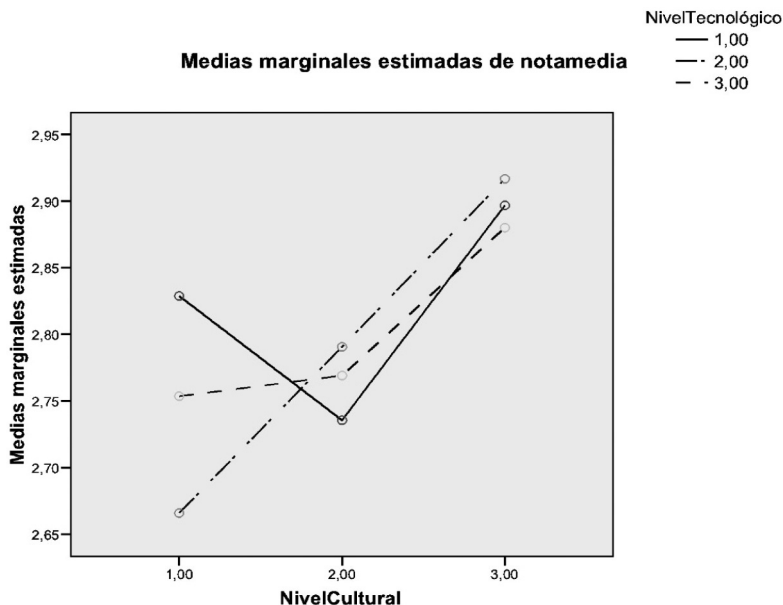
El primer factor estuvo compuesto por cuatro actividades que se corresponden con las salidas con los amigos; es el factor de ocio social. El segundo factor, ocio tecnológico, ver programas de televisión y pasar el tiempo en Internet y/o con el ordenador. El tercer factor quedó constituido con cuatro actividades que se corresponden con el ocio cultural. El peso mayor del ocio cultural recae sobre la lectura en el tiempo libre. En los últimos factores entra solamente una actividad; no hacer nada en el cuarto y deporte en el quinto. La actividad de escuchar música o la radio entra a formar parte de los cuatro últimos factores (todos los que no se relacionan con la interacción entre iguales). La actividad de estudiar no entró en ningún factor (tabla 2). Los resultados descriptivos de los factores mostraron que los estudiantes dedican más tiempo de ocio a estar con los amigos (ocio social,  $M = 3.14$ ,  $DT = 0.75$ ) y conectados al ordenador o viendo programas de televisión (ocio tecnológico,  $M = 3.14$ ,  $DT = 0.92$ ). En medida similar al ocio cultural ( $M = 2.68$ ,  $DT = 0.65$ ) y al deporte ( $M = 2.69$ ,  $DT = 1.25$ ), en menor medida a no hacer nada ( $M = 2.23$ ,  $DT = 1.13$ ).

Tabla 2  
*Análisis factorial de las actividades de ocio*

	Comunalidad	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
Discoteca	.715	.819				
Cañas	.656	.785				
Casa amigos	.438	.601				
Paseo	.485	.525				
TV	.572		.770			
Ordenador	.578		.676			
Lectura	.358			.723		
Prensa	.448			.537		
Cine	.795			.509		
Música	.617		.382	.424	.310	.318
Estudiar	.709					
Nada	.668				.708	
Deporte	.631					.845
Varianza explicada (%)		15.64	11.27	10.89	9.12	8.73

Si tenemos en cuenta que el patrón de ocio individual se define por el conjunto de los factores de ocio, por lo que no se puede analizar independientemente cada uno de ellos, se ha llevado a cabo el análisis de la relación del ocio sobre el rendimiento con un análisis univariante incluyendo simultáneamente los cinco factores de ocio y su interacción. El modelo alcanzó significación,  $F = 7.29$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .19$ . Los resultados indican que el ocio cultural solamente incide positivamente sobre el rendimiento

junto con el ocio tecnológico, pero con un tamaño del efecto muy reducido,  $F = 2.75, p < .05, \eta^2 = .012$ . En la gráfica 1 puede observarse la interacción.



Gráfica 1. Interacción del ocio cultural y el ocio tecnológico sobre el rendimiento

Respecto a la lectura, casi la mitad de los estudiantes se sitúa en las categorías no lectoras: un 20.2% como no lector y un 27.1% en la categoría de falso lector. La mayoría, un 43.2% es lector ocasional y un 9.5% lector habitual.

El hábito lector resultó significativo sobre el rendimiento de los alumnos universitarios. Como puede observarse en la tabla 3, los estudiantes lectores obtienen en mayor porcentaje calificaciones más altas.

Tabla 3  
 Rendimiento según el hábito lector

	No lector	Falso lector	Lector Ocasional	Lector Habitual	$\chi^2$	$p$
Suspense	1.2	0.3	0.6	0.5	14.51	.002
Aprobado	26.8	22.7	16.6	18.3		
Notable	68.8	74.1	78.2	73.3		
Sobresaliente	3.2	2.8	4.7	7.9		

Los hábitos lectores correlacionan con el interés por la lectura literaria,  $r = .594$ .  $p < .001$ , y también con el interés por la lectura profesional,  $r = .128$ .  $p < .001$ , pero no con la lectura de actualidad,  $r = .046$ .  $p = .104$ . El interés por la lectura profesional incide significativamente sobre el rendimiento universitario (tabla 4).

Tabla 4  
*Media de rendimiento según interés lector*

	<b>Bajo (hasta 5)</b>	<b>Medio (de 6 a 8)</b>	<b>Alto (9 y 10)</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
Profesional	2.74	2.82	2.95	10.44	.000	.13
Actualidad	2.77	2.82	2.88	2.91	.055	.00
Literaria	2.77	2.85	2.85	2.87	.057	.00

*Nota:* Escala de medida: 1-Suspenso, 2-Aprobado, 3-Notable, 4-Sobresaliente.

En último lugar, se analizaron las diferencias según el rendimiento en los dos conjuntos de variables de estudio, ocio y lectura, para intentar definir el perfil del estudiante universitario con rendimiento alto. Como la actividad de estudiar no entró en ninguno de los factores de ocio, la hemos incluido separadamente. Los resultados (tabla 5) indican que los alumnos con mejor rendimiento disponen de menos tiempo libre a diario y el fin de semana, aunque los estudiantes que suspenden y los que tienen aprobado dedican más tiempo libre a no hacer nada, sin diferencia significativa entre ellos,  $p = .217$ . Sin embargo, son los estudiantes con alto rendimiento los que se sienten más satisfechos con su tiempo de ocio, diferenciándose significativamente de los otros estudiantes (suspenso,  $p < .001$ , aprobado,  $p < .05$ ), los alumnos que aprueban también se sienten significativamente más satisfechos que los alumnos que suspenden,  $p < .001$ . No se produce diferencia significativa respecto a ninguno de los otros factores de ocio. Se produce diferencia significativa en el tiempo que dedican al estudio, incrementándose significativamente conforme se incrementa la calificación. En las variables de lectura solamente el tiempo de lectura es similar en todos los estudiantes. En el número de libros leídos e interés por la lectura de actualidad, solo se diferencian significativamente los alumnos con media de aprobado de los alumnos con notable/sobresaliente (libros leídos,  $p < .01$ ; interés lectura actualidad,  $p < .001$ ). El interés por la lectura profesional es la variable con un tamaño mayor de efecto y se diferencia en los alumnos con mejor rendimiento respecto a los demás (suspenso,  $p < .001$ , aprobado,  $p < .001$ ), el mismo resultado se produce en el interés por la lectura literaria (suspenso,  $p < .05$ , aprobado,  $p < .05$ ).

Tabla 5  
*Comparación de medias en las variables de ocio y lectura según rendimiento*

	Suspense	Aprobado	Notable/ Sobresaliente	F	$\eta^2$
<b>Ocio</b>					
Tiempo libre durante la semana <sup>1</sup>	3.08	2.80	2.60	14.06***	.15
Tiempo libre el fin de semana <sup>1</sup>	3.51	3.36	3.24	3.57*	.08
Ocio Social <sup>1</sup>	3.02	3.18	3.12	1.70	.02
Ocio Tecnológico <sup>1</sup>	3.17	3.16	3.12	0.41	.02
Ocio Cultural <sup>1</sup>	2.53	2.60	2.65	1.26	.04
Ocio nada <sup>1</sup>	2.63	2.38	2.11	11.29***	.13
Ocio Deporte <sup>1</sup>	2.54	2.68	2.65	0.23	.01
Estudiar <sup>1</sup>	2.65	3.25	3.42	16.73***	.16
Satisfacción tiempo libre <sup>2</sup>	3.14	3.84	3.96	13.18***	.14
<b>Lectura</b>					
Tiempo de lectura <sup>3</sup>	2.88	2.77	2.92	1.81	.05
Libros leídos <sup>4</sup>	2.23	1.80	1.99	3.82*	.07
Interés lectura profesional <sup>5</sup>	6.17	6.64	7.40	31.49***	.22
Interés lectura de actualidad <sup>5</sup>	7.29	7.14	7.59	9.25***	.12
Interés lectura literaria <sup>5</sup>	6.47	6.42	6.70	3.88*	.06

Nota: 1: Escala de 1-Nada a 5-Mucho; 2: Escala de 1-Totalmente insatisfecho a 5-Totalmente satisfecho; 3: Escala de 0-Nunca a 5-Todos los días; 4: Escala de 0-Ninguno a 7-más de 50; 5: Escala de 1 a 10.

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

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo de nuestro trabajo fue analizar la vinculación del ocio y de la lectura voluntaria con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Nos hemos centrado en el enfoque de las potencialidades de los alumnos (Froh et al., 2011), aplicado al contexto universitario, para conocer el perfil de ocio y comportamiento lector de los estudiantes con alto rendimiento. Los resultados de esta investigación permitirán desarrollar programas de fortalecimiento del éxito en la formación universitaria.

En consonancia con otras investigaciones realizadas con estudiantes universitarios (Ureta, 2015), se ha encontrado un predominio del tiempo dedicado al ocio social. El que la actividad de estudiar no entrara en ningún factor del tiempo de ocio refuerza el concepto de ocio como una parte del tiempo libre. El tiempo libre se convierte en ocio cuando se emplea por libre elección para hacer lo que nos agrada. Para los estudiantes universitarios

la actividad de estudiar es una necesidad, entra en obligatoriedad por su recorrido vital, estando fuera de la libre elección.

Los resultados confirmaron una incidencia del ocio cultural junto con el tecnológico en el rendimiento académico, aunque con un efecto reducido. Resultado congruente con la evolución del contexto de la universidad y de los universitarios, donde se valora más que nunca la Red como un espacio de aprendizaje (Gutiérrez-Perlán, Román-García, y Sánchez-Vera, 2018). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una renovación metodológica donde las TIC han tomado preponderancia en la formación universitaria (Gutiérrez, Palacios, y Torrego, 2010). En la universidad los materiales se presentan en archivos digitales, las aulas pasan a plataformas virtuales y las actividades se realizan on-line. Respecto al comportamiento lector, en consonancia con estudios previos, nuestros resultados indican que el hábito lector se relaciona con la obtención de mejores calificaciones (Clerici et al., 2015; Lotti-de-Santos et al., 2008; Mol & Jolles, 2014; Noursi, 2014; Whitten et al., 2016; Yubero, Larrañaga, y Sánchez-García, 2010). También nuestros resultados reflejan que a mayor tendencia a leer por placer —mayor hábito lector— se produce un mayor rendimiento académico en el contexto universitario.

Los estudiantes con un rendimiento de notable/sobresaliente se diferencian de los demás alumnos en estudiar más, lo que les lleva a disponer de menos tiempo libre a diario y el fin de semana. Aprovechan más su tiempo libre, dedicando menos tiempo a no hacer nada, mostrando una elevada satisfacción de su tiempo de ocio. También leen más libros y tienen mayor interés por la lectura.

En el perfil de los estudiantes con alto rendimiento la mayor diferencia se encuentra en el interés por la lectura profesional, aunque existen también diferencias en el interés por la lectura de actualidad y la lectura literaria. Sin embargo, el tiempo dedicado a la lectura es similar en todos los estudiantes. Debemos entender este resultado en el sentido de que los estudiantes tienen la necesidad de leer materiales de estudio, aparte de los de lectura voluntaria; buena parte del índice lector de los estudiantes universitarios se refiere a una lectura instrumental (Larrañaga, Yubero, y Cerrillo, 2008; Yubero et al., 2014). Los jóvenes universitarios en formación utilizan la lectura en sus actividades cotidianas de aprendizaje, en la búsqueda del conocimiento; es un eje fundamental en la cognición (Vidal y Manríquez, 2016). Por ello, hay un factor importante de sesgo de buena imagen vinculada por el comportamiento lector, ya encontrado en investigaciones previas (Larrañaga et al., 2008; Yubero et al., 2014), que lleva a que más de la cuarta parte se encuentre en la categoría de falsos lectores.

Nuestros resultados indican que la lectura es una opción personal voluntaria que no depende de la disponibilidad del tiempo libre, en contraposición con lo que señalaban Rodríguez-Suárez y Agulló (1999). Los estudiantes con menor rendimiento disponen de más tiempo libre y no realizan ninguna actividad durante su tiempo de ocio, tampoco la lectura.

Aunque los estudiantes con alto rendimiento informan que disponen de menos tiempo libre durante la semana y el fin de semana, informan de mayor satisfacción con el mismo. Investigaciones previas ya habían señalado que no hacer nada, el ocio ausente, se relaciona con insatisfacción en el ocio (Lema, 2011). Por otra parte, como afirma Caride (2014), lo importante de las actividades de ocio es su significación para el desarrollo personal y social, y su contribución al bienestar, además de constituir experiencias satisfactorias (Cuenca, 2009) que deriven en un ocio valioso (Cuenca, 2013). Parece que, efectivamente, los alumnos con mejor rendimiento valoran positivamente dedicar su tiempo al estudio y la lectura, lo que les lleva a obtener buenas notas y mayor satisfacción de su tiempo libre. Tengamos en cuenta que no se diferencian en el ocio social, también interaccionan con sus amigos y disfrutan de su red social.

Mol y Jolles (2014) ya habían sugerido que se produce una espiral entre el placer por la lectura, la lectura voluntaria y el rendimiento. Esa misma espiral parece producirse en los estudiantes universitarios. Las diferencias relacionadas con el rendimiento se reflejan en el mayor interés lector, básicamente la lectura profesional, debido al itinerario formativo que están recorriendo (Cuenca y Goytia, 2012). Según reflejan los resultados, el hábito lector incide sobre los resultados académicos, pero es a través del placer por la lectura, concretado en el interés por la lectura profesional, donde se encuentran las diferencias entre los alumnos con bajo/normal rendimiento y los que han obtenido alto rendimiento. Estos resultados confirman la influencia positiva de la afición a la lectura sobre el rendimiento en el estudio (Tirado et al., 2010). Carlino (2006) ya había indicado que la lectura favorece la cultura discursiva de las disciplinas, aprendiendo los modos propios de leer y escribir en cada una de ellas. Diversos estudios con universitarios han indicado falta de conocimiento del vocabulario específico de su especialidad con explicaciones generales y poco técnicas en sus trabajos, ausencia de mecanismos intertextuales y pobre desempeño de comprensión lectora (Concha, Hernández, Del-Río, Romo, y Andrade, 2013; Neira, Reyes, y Riffo, 2015; Soto, 2009). Resultados que podrían deberse al bajo índice de lectores habituales entre los estudiantes universitarios, no llega al 10%. Sin duda, la lectura externa a lo estrictamente curricular mejora la formación. La competencia literaria, explican Cerrillo y Sánchez-Ortiz (2017) —competencia lectora, añadimos nosotros—, lleva a que los lectores interactúen con el texto y que a partir de esa relación puedan plantearse

preguntas, cuestionar con juicio propio, reflexionar sobre sí mismos y los demás a través de los personajes, identificarse con sus emociones y con los problemas planteados en la narrativa; por eso, incrementa la capacidad de interpretar la realidad. Esto podría ser la base de las diferencias encontradas en estudios previos en las intervenciones de discusiones (Lei et al., 2010; Sappington, Kinsey & Munsayac, 2002; Torres, 2003) y con aportaciones más estimulantes (Ruscio, 2001).

La sociedad del conocimiento y sus instituciones, entre ellas también la universidad, deberían procurar una mejora de los hábitos lectores. Además, la lectura vinculada con el campo profesional facilitará la incorporación a la comunidad discursiva de la disciplina en la que se están formando. En conclusión, entre las potencialidades del alumno universitario podríamos incluir los hábitos lectores como trampolín hacia la lectura profesional.

A partir de estas conclusiones se deriva la importancia de diseñar propuestas de intervención en la universidad (y en etapas educativas previas) centradas en la mejora de las habilidades de lectura. Aunque se considera que las capacidades lectoras se han debido desarrollar en los niveles educativos anteriores (Benavides y Sierra, 2013) y que se pueden transferir sin dificultad entre los diferentes espacios académicos (González y Vega, 2010), parece preciso continuar potenciando el desarrollo y la consolidación de los hábitos lectores en el contexto universitario.

Como afirman Ricoy y Fernández-Rodríguez (2016), el centro educativo es clave para reforzar las actividades de ocio. Las universidades ofrecen a sus estudiantes importantes oportunidades para el tiempo libre poniendo a su disposición actividades, equipamientos e infraestructuras como complemento de la formación académica. La universidad, como institución educativa, debe fortalecer la importancia que tienen la lectura y la escritura en la formación académica de los estudiantes. Tal y como indican Sánchez-García y Yubero (2015), dentro de las competencias transversales y en los programas de actividades culturales, la universidad debería generar espacios de lectura dinámicos, flexibles y participativos que generen el desarrollo del comportamiento lector para conseguir que en el ambiente universitario se implante la cultura por la lectura, por supuesto, de los diversos tipos de textos y en diferentes soportes.

Entre las limitaciones del trabajo cabe señalar que, aunque el tamaño de la muestra es amplio, los datos se obtuvieron por conveniencia a través de profesores colaboradores. Además, se utilizó una medida de autoinforme, lo cual puede suponer un sesgo por el efecto de la deseabilidad social. Aunque para valorar el rendimiento pedimos a los alumnos la información sobre la nota media, cabe pensar que puedan existir también 'falsos rendimientos

medios'. Las estimaciones generosas de su rendimiento medio podrían influir negativamente en la validez de los resultados obtenidos y, por tanto, en las conclusiones y propuestas vinculadas a los resultados. Por todo ello, sería interesante replicar la investigación a partir de datos reales. También resultarían necesarios estudios de carácter longitudinal que puedan especificar la direccionalidad entre las variables de estudio. En futuras investigaciones sería interesante analizar cómo afectan estas variables en función de los diferentes grados que cursen los estudiantes, así como completar los análisis añadiendo su relación con el bienestar personal y la adaptación a la universidad. También sería relevante poder conocer cómo influyen en la futura inserción en el mundo laboral.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristegui, I. y Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor*, 188, 283-291. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>
- Belvis, E., Moreno, M.V. y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.
- Benavides, D.R. y Sierra, G.M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109.
- Bermúdez, S., Ramírez, M.A. y Jaramillo, A. (2016). Preferencias en el uso del tiempo libre de los estudiantes universitarios con enfoque en el sector turístico. *Revista CEA*, 2(4), 75-88.
- Bethencourt, J.T., Cabrera, L., Hernández, J.A., Álvarez, P., y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 603-622.
- Caride, J.A. (1998). Educación del ocio y del tiempo libre. En M. Beas y J. García (Coords.), *Atención a los espacios y tiempos escolares* (pp. 17-31). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188 (754), 301-313. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004>
- Caride, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 33-53.
- Caride, J.A. (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario-Argentina: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (2007). *El ocio y los jóvenes. La web del estudiante*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://goo.gl/jAA9tE>
- Cerrillo, P.C. y Sánchez-Ortiz, C. (2017). Educación y competencia literarias (sobre la formación del lector literario). *Revista Literatura em Debate*, 11(21), 6-19.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. Londres, Reino Unido: National Literacy Trust
- Clerici, C., Monteverde, A.C., y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26, 35-70.
- Concha, S., Hernández, C., Del-Río, F., Romo, F., y Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, 38, 81-113.

- doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>
- Cuenca, M. y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188, 265-281. doi: <http://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>
- Cuenca, M. (2009). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En S. Torío et al. (Coords.), *La crisis social y el Estado de Bienestar: las respuestas de la Pedagogía social* (pp. 5-20). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones Unesco.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.12.05](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05)
- Dumazedier, J. (1971). Realidades del ocio e ideologías. En J. Dumazedier et al., *Ocio y sociedad de clases* (pp. 9-45). Barcelona: Fontanella.
- Fabiano, F.M., Mckinney, G.K., Rhoads, K., & Starks, C.H. (2000). *WWU Lifestyles proyect IV*. Washington, Estados Unidos: Washington University.
- Fernández, N. (2005). La lectura entre las prácticas culturales de los jóvenes en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, 13-21.
- Fiz, M.R., Goicoechea, M.J., Ibiricu, O., y Olea, M.J. (2000). La comprensión lectora y su repercusión en el rendimiento escolar. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 6-7, 75-108.
- Froh, J.J., Huebner, E S., Youssef, A., & Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School psychology's (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123. doi: <http://doi.org/10.1002/pits.20530>
- Galicia, J.C. y Villuendas, E.R. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la Educación Superior*, 157, 55-73.
- García-Cué, J.L. y Santizo, J.A. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5), 2-24.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Gil-Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 17, 173-181. doi: <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-17>
- Gutiérrez-Perlán, I., Román-García, M., y Sánchez-Vera, M.M. (2018). Estrategias para la comunicación

- colaborativa en red de los estudiantes universitarios. *Comunicar*, 54, 91-100. doi: <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>
- Hoeft, M.E. (2012). Why university students don't read: What professors can do to increase compliance. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2). doi: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2012.060212>
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20, 42-68.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43-60. doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2005.01.04](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04)
- Larrañaga, E. (2004). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI/SM.
- Lassibille, G. & Navarro, L. (2007). Why do higher education students drop out? Evidences from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105. doi: <https://doi.org/10.1080/09645290701523267>
- Lei, S.A., Bartlett, K A., Gorney, S.E., & Herschbach, T.R. (2010). Resistance to reading compliance among college students: Instructors' perspectives. *College Student Journal*, 44(2), 219-229.
- Lema, R. (2011). La recreación educativa: modelos, agentes y ámbitos. *Revista Latinoamericana de Recreación*, 1, 77-90.
- Lotti-de-Santos, M., Salim, R, Raya, F., y Dori, M.G. (2008). Una experiencia de formación docente sobre la lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5. Recuperado de <https://goo.gl/2855sU>
- Mol, S.E. & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01214>
- Molina, L. (2006). Lectura y Educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos*, 2, 103-120. doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2006.02.07](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07)
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del currículo universitario. *Revista Textura*, 4(4), 109-120.
- Neira, A., Reyes, F., & Riffo, B. (2015). Academic experience and reading comprehension strategies in Frehmen University students. *Literatura y Lingüística*, 31, 221-244. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Noursi, O.A. (2014). Teaching comprehension: What teachers should know? *Perspectives*, 22(1), 11-22.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Programme for International Students Assessment, PISA, 2011*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).
- Poza-Vilches, F., Fernández-García, A., y Ferreira-Delgado, J.P. (2018). La práctica profesional de los agentes sociales en materia de ocio juvenil: estrategias para la

- intervención, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 93-105. doi: [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.08](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.08)
- Ricoy, M.C., y Fernández-Rodríguez, J. (2016). Prácticas y recursos de ocio en la adolescencia. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/263831>
- Rodríguez-Suárez, J., y Agulló, T. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2), 247-259.
- Ruscio, J. (2001). Administering quizzes at random to increase students' reading. *Teaching of Psychology*, 28, 204-206. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/S15328023TOP2803\\_08](http://dx.doi.org/10.1207/S15328023TOP2803_08)
- Sánchez-Chávez, L.E. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diálogos*, 9, 21-36.
- Sánchez-García, S. & Yubero, S. (2015) Leer en la universidad: la promoción de la lectura desde la biblioteca universitaria. En S. Sánchez-García & S. Yubero, *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 159-188). Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM.
- Sappington, J., Kinsey, K., & Munsayac, K. (2002). Two studies of reading compliance among college students. *Teaching of Psychology*, 29(4), 272-274. doi: [https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2904\\_02](https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2904_02)
- Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio. *Literatura y Lingüística*, 20, 141-157. doi: <http://doi.org/10.4067/S0716-58112009000100008>
- Tejedor, F.J. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tirado, R., Aguaded, J.I., y Marín, I. (2010). Patrones de consumo de drogas y ocupación del ocio en estudiantes universitarios. Sus efectos sobre el hábito de estudio. *Revista Española de Drogodependencia*, 35(4), 467-480.
- Torres, E. (2003). Bases teóricas para la comprensión lectora, eficaz, creativa y autónoma. *Educere*, 6(20), 380-383.
- Ureta, M.X. (2015). Estilos de vida y prácticas de ocio en estudiantes de la licenciatura de Educación Física, Recreación y Deporte de la IUACJ. *Revista Universitaria de Educación Física y el Deporte*, 8, 49-58.
- Vidal, D. y Manriquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 177, 95-118.
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S.L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2, 48-64.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: estudio de los hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 713-719. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>
- Yubero, S., Larrañaga, E., e Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco, Portugal: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Sánchez-García, S. (2010). El valor de la lectura y su relación con los hábitos lectores y

el éxito escolar en niños inmigrantes.  
*Educare Educere, número especial*, 51-63.

Yubero, S., Larrañaga, E. y Sánchez-García, S. (2011). El valor de la lectura

y su relación con el comportamiento lector y el éxito escolar en niños de Primaria. En A.M. Ramos & I. Mociño (Eds.), *Crítica e investigación en LIJ* (pp. 345-356). Vigo/Braga: ANILIJ/Universidad de Minho.

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

María Elche Larrañaga. Graduada en educación social, es investigadora predoctoral de la Universidad de Castilla-La Mancha. Posee el título propio «Leer y vivir la igualdad. Educar actitudes igualitarias desde la lectura» del *Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (Cepli)* y el «Máster Universitario de Investigación en Psicología Aplicada», además del «VIII Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil». Ha publicado distintos trabajos y participado en diversos congresos nacionales e internacionales.

Sandra Sánchez García. Diplomada en biblioteconomía, licenciada en documentación y doctora en la filología hispánica y clásica, es directora de la Biblioteca General del Campus de Cuenca, de la Universidad de Castilla-La Mancha y profesora asociada en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de esta misma universidad. Es secretaria técnica del CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil) y coordinadora editorial de *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*.

Santiago Yubero Jiménez. Doctor en psicología y licenciado en pedagogía, es catedrático de escuela universitaria de psicología social de la educación. Es decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, subdirector del *Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (Cepli)* de la Universidad de Castilla-La Mancha y codirector de la revista *Ocnos*. Coordina el grupo de investigación *Psicología, Educación y Lectura (PEL)*.

Dirección de los autores: Universidad de Castilla-La Mancha  
Facultad de Ciencias de la Educación y  
Humanidades  
Avda de los Alfares, 42  
16071 Cuenca  
E-mail: maria.elche@uclm.es  
sandra.sanchez@uclm.es  
santiago.yubero@uclm.es

Fecha recepción del artículo: 08. Marzo. 2018  
Fecha modificación del artículo: 27. Junio. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 30. Junio. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

# 10

## THE GENERIC COMPETENCES IN THE INITIAL TEACHER TRAINING. A COMPARATIVE STUDY AMONG STUDENTS, TEACHERS AND GRADUATES OF UNIVERSITY EDUCATION DEGREE

(LAS COMPETENCIAS GENERALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES, DOCENTES Y GRADUADOS DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN)

María Isabel Amor Almedina  
Rocío Serrano Rodríguez  
*Universidad de Córdoba*

DOI: 10.5944/educXX1.21341

### How to reference this article/Cómo referenciar este artículo:

Amor, M.I. y Serrano Rodríguez, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XXI*, 22(1), 239-261, doi: 10.5944/educXX1.21341

Amor, M.I.& Serrano Rodríguez, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. [Las competencias generales en la formación inicial del profesorado. Un estudio comparativo entre estudiantes, docentes y graduados de los títulos universitarios de educación]. *Educación XXI*, 22(1), 239-261, doi: 10.5944/educXX1.21341

### ABSTRACT

The principal objective of this study is to evaluate the level of development of the Generic Competences in the professors, students and graduates of the university Education degrees, using the *Teacher Competence Evaluation (TCE)* scale. The sample was formed of 1,243 Students, 491 Graduates and 351 Teachers from 23 Spanish universities. This study was carried out as part of the other R&D research project. The statistical analyses employed in order to achieve the objectives of this study were carried out using the following procedure: we first carried out a Conformational Factorial Analysis (CFA) of the TCE scale in order to compare the factorial structure of the instrument used and we went on to calculate the basic descriptive statistical analyses of the items of which the scale is composed. We subsequently carried out a variance analysis (ANOVA) with the objective of analysing the differences

among the groups. The results obtained from the group of students and the groups comprising graduates and teaching staff demonstrate that certain competences from the Instrumental Competences, i.e. competence in a foreign language and technological competency, are perceived to be less developed. We noted that there were significant differences in the three groups as regards the questionnaire as a whole. It concludes with the need to encourage the development of these competences in Initial Teacher Training. Between the instrumental competences, the domination of a second language and technological ability continue to play a very relevant role as regards to guaranteeing a quality education. This study is useful for curricular reform in the European Higher Education's study plans.

## KEY WORDS

Teacher competences; initial teacher training; university; generic competences; assessment.

## RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es evaluar el nivel de desarrollo de las Competencias Genéricas en profesores, estudiantes y egresados de los títulos universitarios de educación, utilizando la escala de *Evaluación de Competencia Docentes (ECD)*. La muestra estuvo conformada por 1.243 estudiantes, 491 egresados y 351 docentes, provenientes de 23 universidades españolas. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación de I + D + i. Los análisis estadísticos empleados para alcanzar los objetivos planteados se realizaron con el siguiente procedimiento: en primer lugar se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de la escala ECD para comprobar la estructura factorial del instrumento y en segundo lugar, se calcularon los análisis estadísticos descriptivos básicos de los elementos de los que se compone la escala. Posteriormente, realizamos un análisis de varianza (ANOVA) con el objetivo de analizar las diferencias entre los grupos. Los resultados obtenidos en los tres grupos: estudiantes, graduados y docentes, demuestran que se sienten poco capacitados en las competencias instrumentales, concretamente en la competencia para hablar en un idioma extranjero y la competencia tecnológica. También observamos que existen diferencias significativas entre los tres grupos en lo que respecta al cuestionario en su conjunto. Se concluye con la necesidad de fomentar el desarrollo de estas competencias en la Formación Inicial del Profesorado. Entre las competencias instrumentales, la dominación de una segunda lengua y la habilidad tecnológica siguen jugando un papel muy relevante en la garantía de una educación de calidad. Este estudio es útil para ayudar a la reforma curricular en los planes de estudio de la educación superior europea.

## PALABRAS CLAVE

Competencias docentes; formación inicial del profesorado; universidad; competencias genéricas; evaluación.



## INTRODUCTION

The general goal of this study is to focus on discovering the level of development of generic educational competences and to verify whether there are differences among the perceptions of the teaching profession, students and graduates from Teacher Training (specialised in Physical Education), Primary Education (with a mention in Physical Education) and the Science in Physical Activity and Sports Bachelor's degrees. The Teacher Competence Evaluation (TCE) scale was used to verify whether the perception regarding the development acquired in these competences when initially studied, after studying them or as a teacher of them, differs or is the same, and to obtain each of these groups' evaluation of them. This concerns education in the case of students, professional implications in the case of graduates and working as an educator in the case of the teaching profession.

The interest in researching educational competences in Higher Education continues to increase at a considerable rate in all countries (UNESCO, 2011, 2012), and all results obtained coincide as regards the importance of having certain abilities and skills in order to attain a quality education. Some of these abilities and skills are: the practical application of knowledge, adaptation to change and complexity, and the capacity to resolve problems and to act in an efficient manner (Kember, 2009; Perrenoud, 2001). As is stated by Mérida (2007), competences suppose the development of cognitive, affective, socio-emotional and physical capacities for one's professional, social and personal life. Zabalza's (2011) interest, meanwhile, lies in defining a profile for university education and has determined that the following educational competences are required in order to confront the current reality:

- Planning the teaching-learning process.
- Choosing and preparing the contents of each discipline.
- Providing understandable and well-organised information and explanations.
- The handling of new technologies.
- Designing a methodology and organising activities.
- Communicating with/relating to students.
- Tutoring.
- Evaluate.
- Reflecting upon and researching teaching.
- Identifying with the institution and working in a team.

In the same respect, Gairín (2011:100) is of the opinion that an education based on competences supposes determining a university

education in accordance with the EHES and that an educator's profile should include the following competences:

- The cognitive competences appropriate to the professor of a particular discipline, which implies a suitable education, i.e. a broad knowledge of specific and pedagogic disciplinary sphere that will enable him/her to develop the pertinent educative actions with which to support the students' learning.
- Meta-cognitive competences that will convert him/her into a reflexive and self-critical professor as regards his/her teaching with the objective of systematically reviewing and improving it.
- Communicative competences, which are closely linked to the appropriate use of scientific languages (numeric, alphabetic, graphic, etc.) and of different registers (papers, reports, essays, conferences, lessons, etc.).
- Managerial competences, linked to the efficient management of teaching and of its resources in diverse learning environments and settings.
- Social competencies that will enable actions related to leadership, cooperation, persuasion, teamwork, etc. to be taken, thus favouring the students' education and disposition in this sphere, along with their own professional development, principally within the European Higher Education Space.
- Affective competences that will ensure attitudes, motivation and conduct that will favour responsible teaching and commitment to the achievement of the desirable educational objectives.

In the Tuning Project, which was the driving force behind the curricular reforms in Higher Education in Europe, and during which information was obtained from employers, graduates and academics regarding the results of the learning and competences of a group of degrees, competencies are defined as a dynamic combination of attributes related to knowledge, skills, attitudes and responsibilities that describe the results of learning of an educative programme (González & Wagenaar, 2003).

In the OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development) report (2000), competences are defined as the capacity to respond to demands and carry out tasks in an appropriate manner. Each competency is constructed by means of a combination of cognitive and practical skills, knowledge, motivation, values, attitudes, emotions and other social and behavioural components.

According to Zabalza (2011), the inclusion of generic competences that are transversal to all university educational itineraries, although they

may at first appear to have nothing in common with being educated in a particular discipline, has proved to be tremendously valuable for the integral education of students and implies great relevance for professionals, since it facilitates their integration into and participation in the labour market. All professional and personal development is, therefore, associated with different dimensions related to the four pillars of education: being, knowing learning to learn and coexistence (Delors, 1996).

One of the objectives of the Tuning Educational Structures in Europe project (González & Wagenaar, 2003) as regards the curricular reform process was to attempt to determine certain common competences and skills in the study plans of all degrees, with the intention of favouring mobility, increasing the competitiveness and improving the employability of students and graduates in an initiative to encourage them to complete their studies and/or seek employment in other countries in the European Union. From that moment on, degrees were considered in terms of the results of learning and, more specifically, in terms of competences, which can be differentiated as follows: generic (instrumental, interpersonal and systematic) and specific (the knowledge and skills appropriate to each degree).

The generic competences on a degree can be identified as the common elements that may exist in that and any other degree, i.e. competencies such as the capacity to learn, make decisions, design projects, analyse and synthesise, skills in interpersonal relationships, etc. These abilities and skills are necessary in any sort of education, regardless of the specific education provided on each degree. The specific competences are crucial for any degree, but the generic competences shared on all degrees are becoming increasingly more important, since we are immersed in a society that is characterised by its dynamism and constant change. Determining the professional profile of a degree defines its identity and orients us as regards the nature of the learning that should be prioritised if professionals are to be competent in their activities, but the development of generic competences will enable the attainment of learning that is valid in any situation in the social reality.

The Tuning Project presented, at a European level, thirty generic competences divided into three categories: Instrumental, Interpersonal and Systemic, which are those that enable university degree holders to attain higher levels of employability and citizenship. This selection was made on the basis of a study carried out with graduates, employers and academics in which they were requested to provide their opinions regarding their degree of development of competencies and skills during their university studies (González & Wagenaar, 2003).

The Instrumental Competences, as their name suggests, have an instrumental function. They are identified with capacities of a cognitive, methodological, technological, and linguistic nature that make the university student's basic academic development possible. They are related to the following abilities and skills (García-Sanz, 2014; Zabalza, 2011):

- a) Cognitive abilities, the capacity to learn and manage thoughts and ideas.
- b) Methodological capacities, in order to manage the environment: organise time, make decisions, resolve problems and put learning strategies into practice.
- c) Technological abilities, related to the use of information and communication technologies.
- d) Linguistic skills, such as oral and written communication and the knowledge of a second language.

The Interpersonal Competences have the objective of facilitating social interaction and cooperation, and are those related to communicative and critical skills. They include competencies related to the skill to relate with others, work in a team, express one's own feelings and be socially and ethically compromised. These are subdivided into (Bartram & Roe, 2005):

- Individual: related to the capacity to express feelings, and critical and self-critical skills.
- Social: related to the capacity to work in a team, or the expression of social or ethical commitment.

The Systemic Competences require the prior acquisition of the aforementioned (instrumental and interpersonal) competencies as a basis and make it possible to approach reality as regards the complexity of its relationships and not as a set of isolated facts. They suppose a combination of comprehension, sensitivity and knowledge, thus allowing all an individual's parts to be related and grouped together. This type of competencies includes abilities and skills related to autonomous learning, the development of creativity and the capacity to adapt to new situations.

The competences that each of these groups considered to be important were very different in each area of knowledge, but it was possible to find some important similarities among all the responses. All of them state that the most important competencies are those related to analysis and synthesis

(Westera, 2001; Zabala & Arnau, 2008) and the capacity to learn and solve problems.

Of the three groups, the graduates and the employers were those whose opinions were most similar, and opined that the capacity to apply knowledge in practice, adapt to new situations, work both autonomously and in a team, the ability to manage information, the capacity to plan and organise and communication in a language other than one's own were very important competencies as regards finding employment. Both groups also coincided on the fact that it was more important to develop some competencies than others in order to educate students and prepare them for their work duties. Some of these studies include those by Vargas, Casanova and Montanero (2002); Pozo and Monereo, (2001); Fallows and Steven, (2000) and the OECD (2000).

The REFLEX study (The Flexible Professional in the Knowledge Society, 2000), which took place within the 6th European Union Framework Programme, shows comparative data regarding the work situation of graduates from thirteen countries and indicates a high level of agreement among them as regards those competencies that are priority requirements in a job: the capacity to make oneself understood, the capacity to use one's time effectively, the capacity to work in a team and the capacity to work well under pressure.

Tejada (2009) similarly showed the importance of an education that is constantly connected to practical aspects, since this will have repercussions in both the initial and continuous education, and is a direct consequence of learning by means of competencies. This would imply an education based on alternating between academic and work-related integration, particularly in the last years of education, since this is highly relevant to professional development and obtaining employment.

Later studies (Sánchez-Elvira; López-González & Fernández-Sánchez, 2010) showed the importance of generic competencies on all degrees, since they were selected according to the academic and professional profile, which provides the educative content of each degree with consistency and coherence. The generic competences should be developed during the academic period with the intention of the students incorporating them into their behaviour and being able to extend them further than their initial education. It is the teachers' duty to integrate the generic competencies corresponding to each subject into their educative activities in order to facilitate their students' development (Villa & Poblete, 2011).

According to Arribas, Manrique and Tabernero (2016), the students on Teacher Training degrees, and particularly those in the final years of their degrees and graduates, consider that the practices developed in the various subjects have been those that have enabled them to develop the professional competencies required to function as educators. In the opinion of these authors, a university is an educational institution that should supply students, for whom attending university is an important aspect of their educational itinerary as professionals, with various types of responses. In this respect, it is vital to carry out an in-depth analysis of the competencies acquired by students and recent graduates during their time at university in order to be able to evaluate and improve graduates' employability. The same authors also point out that the most significant lacks in future primary and secondary school teachers as regards the acquisition of competencies are: working with disruptive pupils, maintaining discipline, carrying out the function of tutor, working with the pupils' families and with the team of teachers, and controlling anxiety, stress and frustration.

The study carried out by Fernández-Santander, García-García, Sáez-Pizarro and Terrón-López (2012), with a group of employers shows that they give priority to organisational and management capacities, along with abilities related to proactivity (autonomy and personal initiative), when selecting a candidate for a job. This contrasts with the study by Sánchez-Elvira; López-González and Fernández-Sánchez, (2010), which was carried out with a group of educators who showed interest in developing the generic competences related to the capacity to analyse, synthesise and resolve problems, along with expression and communication in one's own language. Both groups considered that the competence to work in a team took third place while only the group of academics considered that ethical compromise was important.

As stated previously, in this study we wish to discover the importance that university Physical Education students, graduates and the teaching staff place on the generic competences, and to verify whether the perception that they have of the development and acquisition of each of them differs or coincides among the three groups. We specifically wish to know, with regard to the groups of students (St) and graduates (Gr), what their level of competences is and to what extent their university studies contribute or have contributed to the development of these competences. In the case of the teachers (T), we wish to discover to what extent their teaching contributes to the development of these competencies in their students.

## METHOD

### Objectives

The principal objective of this study is to evaluate the level of development of the generic educative competences in the professors, students and graduates of the following university degrees: Teacher Training (specialising in Physical Education), Primary School Education (with a mention in Physical Education) and the Science of Physical Activity and Sports degree, using the *Teacher Competency Evaluation (TCE)* scale. We, more concretely, established the following specific objectives:

- To analyse the factorial structure of the TCE scale and its appropriateness as regards evaluating the generic educative competences of students, professors and graduates of the following university degrees: Teacher Training (specialising in Physical Education), Primary School Education (with a mention in Physical Education) and the Science of Physical Activity and Sports degree.
- To discover which competencies are most developed in each of the groups of which the sample is formed.
- To verify whether there are differences among the three groups.

### Participants

With regard to the selection of participants, the procedure established was that of simple random sampling. The size of the sample was evaluated by using the data concerning the academic year 2014/15 provided by the secretaries at the centres studied in order to obtain a reference population. The participants were grouped by considering the following criteria: Students (St) (enrolled in the third year and studying at least three main courses), Graduates (Gr) (had completed the entire degree in the five years prior to the study) and Teachers (T) (taught classes for at least one of the degree subjects studied).

The sample eventually obtained was, therefore, formed of 1,243 Students, 491 Graduates and 351 Teachers appertaining to the university degrees of Teacher Training (specialising in Physical Education), Primary School Education (with a mention in Physical Education) and the Science of Physical Activity and Sports degree, from 23 Spanish universities distributed in three zones: the northern zone (Universities of Valladolid, León, Burgos Cantabria, Salamanca, País Vasco and La Coruña), the eastern zone (Universities of Zaragoza, Lleida, Barcelona, Ramón Llull, Vic Valencia and the Autonomous University of Barcelona), and the central and southern

zones and that of the Canary Islands (Universities of La Laguna, Alcalá, Murcia, Castilla-la Mancha, Granada, Seville and Córdoba, the Catholic University of Murcia and the Autonomous University of Madrid).

## Instrument

In order to attain the objectives of this research, we created a questionnaire structured within the more extensive research project<sup>2</sup>. This questionnaire contained 12 questions (72 items) on a five-point Likert-type variation scale of 0-4 (Not at all, Little, Average, A lot and Very much).

The different Teacher Competencies Evaluation (TCE) scale for the three groups (Students, Graduates and Teachers) were created in an identical manner in three stages.

In the first phase, we compiled a broad set of questions obtained after analysing previous works related to this theme, which provided us with a first version consisting of 89 questions (Martínez, Castejón & Santos, 2012; Muros & Luis-Pascual, 2012; Ruíz-Gallardo, Ruíz & Ureña, 2013). In the second phase, this initial rough draft was evaluated by nine experts in Didactics of Corporal Expression and in Physical Education. The data obtained from these evaluations enabled us to select the most pertinent questions as regards their *relevance* (those items most closely related to the study object) and *clarity* (easily understandable, with simple statements). The third phase consisted of carrying out the first pre-test with subjects who were similar to those being studied, with the objective of ensuring understanding. After refining those questions that were unreliable and which were unclearly defined, we created the final scale, which was formed of 46 items divided into three dimensions: educational competencies in Physical Education, generic educational competencies and competencies for the teaching of Physical Education.

The items included in the final version of the instrument were the same in the three questionnaires, although the wording was changed according to the population group for which it was intended (Students, Graduates or Teachers).

Of the 12 questions contained in the questionnaire, we have selected and analysed the results of 18 items (shown in Table 1), which describe the transversal competences that students are able to develop in their studies, and which are the objective of this work. We therefore asked some of the participants Students (St) and Graduates (Gr) to what extent they believed that the subjects studied while at university had helped them to develop the capacities shown in Table 1. The Teachers (T) were, meanwhile, asked to



what extent they believed that they had helped their students to develop the same capacities by means of their subjects.

Table 1  
*Items on the TCE scale*

Competences	N.º	Items
Instrumental	p125	Capacity for analysis and synthesis
	p126	Capacity for organisation and planning
	p127	Oral and written communication in native language
	p128	Knowledge of a foreign language
	p129	Knowledge of computing relative to study area
	p28	Use of information and communication technologies
Personal	p130	Teamwork
	p131	Interpersonal relationship skills
	p132	Critical reasoning
	p133	Ethical compromise
	p25	Working in a team with other professors
	p29	Confronting duties and the ethical dilemmas associated with the profession
Systemic	p134	Autonomous learning
	p135	Adaptation to new situations
	p136	Creativity
	p210	Organising one's own continuous training
	p21	Organising and encouraging situations in which learning can take place
	p22	Managing the progression of learning

The reliability of the questionnaire was analysed using the Cronbach Alpha coefficient, which attained very high values for all three groups (Table 2).

Table 2  
*Cronbach's Alpha of scale*

Status	Cronbach's Alpha	N.º of elements
Teachers	.911	18
Students	.914	18
Graduates	.921	18

## Procedure

The data were collected using a simple random process during the months of March and April of the 2014/15 academic year. The questionnaire was applied online in order to provide easy access, increase participation and facilitate the collection of information.

## Analysis

The statistical analyses employed in order to achieve the objectives of this study were carried out using the following procedure: we first carried out a Conformational Factorial Analysis (CFA) of the TCE scale in order to compare the factorial structure of the instrument used. This was done by employing basic descriptive statistical analyses and calculating the reliability of the scale (Cronbach Alpha .93).

The recommendations of Hu and Bentler (1999) were borne in mind while doing this. These recommendations are that the model be adjusted by paying the appropriate attention to the RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) and SRMR (Standardised Root Mean Square Residual) indices, whose recommended values are  $< .08$ , and the NNFI (Non-Normed Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) and CFI (Comparative Fit Index) indices, whose recommended values are  $> .95$  (Jöreskog & Sörbom, 1993). The estimation method employed was the robust maximum likelihood method, which enabled us to employ polychoric correlations, which are ideally used with variables of the aforementioned characteristics with high indices of normality and multivariate Kurtosis, and which are of a clearly ordinal nature (Flora & Curran, 2004).

The reliability of the dimensions of the scale as regards the optimum factorial structure proposed was also examined by calculating Cronbach's Alpha.

We specifically chose the Games-Howell method, since it does not require the sample sizes to be the same, as each group in our sample contains a different number of subjects. In order to calculate the magnitude of the differences observed, if any existed, we therefore calculated the effect size, i.e. the typified mean difference, or the  $d$  index (Cohen, 1988), which is interpreted as:  $d \leq .50$  when supposing a small effect size;  $d \leq .79$  when supposing a medium effect size, and  $d \geq .80$  when the effect is large.

The computer programmes used to carry out the aforementioned analyses were the SPSS 22 for the reliability analysis and version 6.2 of the EQS statistical programme for the confirmatory factorial analyses.

## RESULTS

The estimation used for the CFA was a maximum likelihood robust (MLR) estimation, since the normality and multivariate Kurtosis are very high. In fact, the Mardia Coefficient value is 78.79.

The factorial solution obtained (Figure 1) shows three dimensions (Instrumental Competences, Personal Competences and Systemic Competences) correlated with an optimum adjustment with values of  $\chi^2$  of the Satorra Bentler = 2025.18;  $p = 0.00$ ; NNFI = .95; CFI = .96; IFI = .96; RMSA = .08; SRMR = .06. As will be noted in Figure 1, the greatest correlation occurs between the Personal Cs and the Systemic Cs (.94), while the smallest are between the Instrumental Cs and the Systemic Cs (.83).

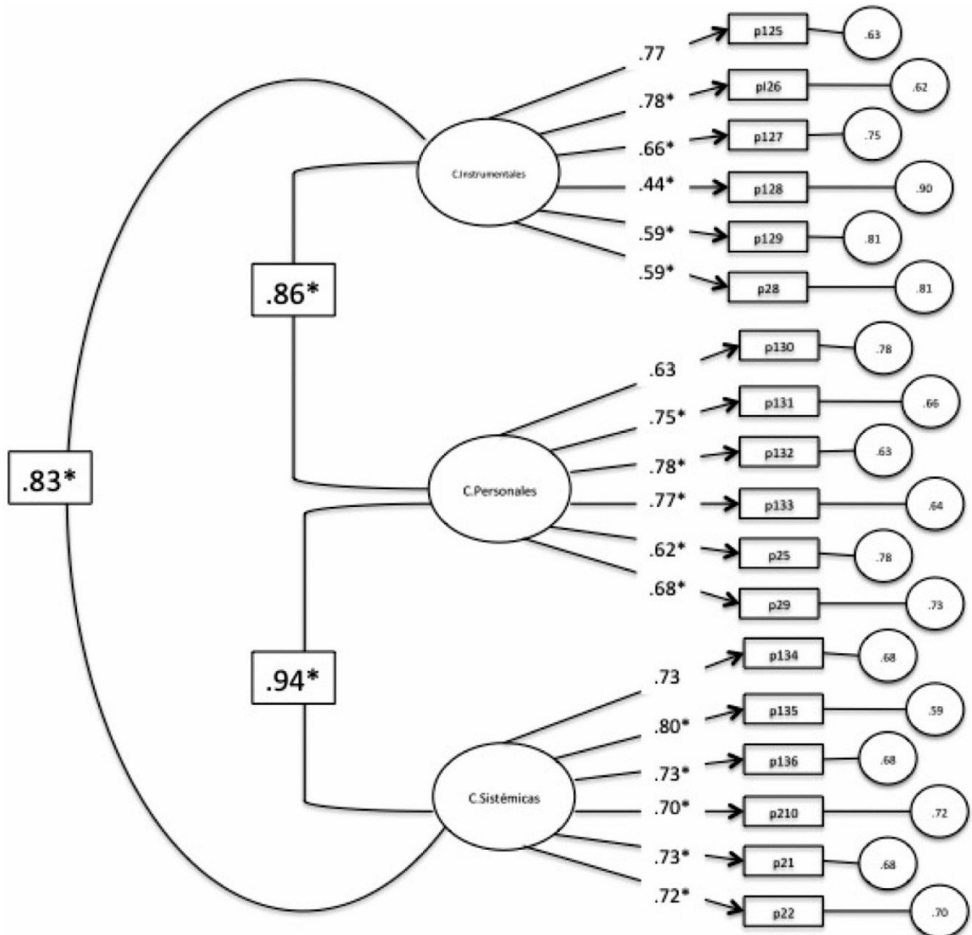


Figure 1. Factorial solution of the Teacher Competence Evaluation (TCE) scale

The item that has most adjustment, with a value of .78, in the first dimension that groups the Instrumental Competencies together according to the CFA, is (p126), «Capacity for organisation and planning», as opposed to item (p128) «Knowledge of a foreign language», which has the lowest correlation value in this dimension (.44). This is followed by items p129 and p28 (Knowledge of computing relative to study area and Use of information and communication technologies), both of which obtained a value of (.59).

The items with the highest level of correlation in the second dimension, Personal Competencies, were «Critical reasoning» (p132) followed by «Ethical compromise» (p133). The lowest level of correlation in this dimension was capacity to work in a team with other educators (.62), followed by working in a team (.63).

The highest value of the sample in the third dimension, which concerns Systemic Competencies, was item (p135), regarding the capacity to adapt to new situations (.80). That with the lowest value was «Organise one's own continuous training» (.70).

We then went on to calculate the basic descriptive statistical analyses (Table 3) of the items of which the scale is composed.

Table 3  
*Descriptive statistics of TCE*

	Items	Students			Graduates			Teachers		
		M	Sk	K	M	Sk	K	M	Sk	K
Instrumental	p125	2.40	-.253	-.262	2.57	-.518	.092	2.97	-.506	-.052
	p126	2.63	-.374	.118	2.81	-.649	.288	2.85	-.727	.722
	p127	2.48	-.452	-.247	2.64	-.702	.147	2.72	-.809	.305
	p128	1.27	.487	-.660	1.12	.779	-.142	1.07	.990	.245
	p129	1.78	.145	-.559	1.86	.086	-.667	2.03	-.118	-.714
	p28	2.26	-.185	-.556	2.30	-.215	-.673	2.57	-.455	-.291
	Personal	p130	3.27	-1.00	.857	3.34	-1.22	1.320	3.12	-1.11
p131		2.83	-.615	.360	3.00	-.943	.746	2.90	-.760	.277
p132		2.69	-.369	-.305	2.84	-.698	.441	3.08	-.617	-.145
p133		2.55	-.348	-.371	2.75	-.730	.180	2.83	-.770	-.031
p25		2.48	-.466	-.377	2.66	-.550	-.392	2.27	-.375	-.827
p29		2.16	-.184	-.355	2.26	-.299	-.466	2.34	-.323	-.827
Systemic		p134	2.86	-.474	-.204	2.92	-.866	.681	2.92	-.557
	p135	2.63	-.338	-.269	2.84	-.655	.250	2.77	-.434	-.214
	p136	2.61	-.376	-.432	2.75	-.702	.032	2.77	-.674	-.026
	p210	2.32	-.274	-.343	2.46	-.500	-.325	2.09	-.195	-.724
	p21	2.50	-.208	-.133	2.74	-.773	.875	2.57	-.629	-.009
	p22	2.40	-.217	-.029	2.64	-.590	.430	2.47	-.443	-.023

Table 3 shows that the item in the Instrumental Competences that is most highly evaluated (2.63 and 2.81) by the Students and the Graduates is p126 «Capacity for organisation and planning». The item most valued by the Teachers is, however, p125, «Capacity for analysis and synthesis» (2.97).

In the second dimension, which groups the abilities related to the development of personal competences, the item given the highest value by all three groups (St, Gr and T) is p130, which concerns the ability to work in a team (3.27, 3.34 and 3.12).

In the third dimension (Systemic Competences), the item given the highest value is p134, «Autonomous learning», which receives 2.92 from the Graduates and Teachers, and 2.86 from the Students.

The coefficients of skewness (Sk) were between -1.00 (item p130: Personal Competence) and .487 (item p128: Instrumental Competence) and the Kurtosis (K) between -.660 (p128: Instrumental Competence) and .857 (p13: Personal Competence) for the group of Students (St). In the group of the Graduates (Gr) the coefficients of skewness (Sk) were between -1.22 (p130: Personal Competence) and .779 (p128: Instrumental Competence) and the Kurtosis (K) between 1.32 and -.673 (p130: Personal Competence and p128: Instrumental Competence, respectively). In the group of Teachers (T), the coefficients of skewness (Sk) were between -1.11 (Sk) in the item p130 (Personal Competence) and .990 (Sk) in the item p128 (Instrumental Competence) and the indices of Kurtosis (K) between 1.40 (p130) and -.827 (p25 and p29) of the Personal Competence.

We subsequently carried out a variance analysis (ANOVA) with the objective of analysing the differences among the groups (Table 4). It will be noted that the level of education in Instrumental Competences is greater for the Teachers (2.37) and lower for the Students (2.13). With regard to Personal Competences, the highest value was obtained by the Graduates, with 2.81, followed by the Teachers with 2.76, and finally the Students (2.66). The highest level of education in the Systemic Competences was, once again, attained by the Graduates, with a value of 2.73, as opposed to the Students who considered that they had attained a much lower level in these competences (2.55).

In those groups in which the differences proved to be statistically significant, we carried out post hoc tests (Games-Howell), with the objective of exploring the existing differences in even greater depth. In this respect, and with regard to the group variable, we noted that there were significant differences ( $p < .05$ ) among the three groups as regards the questionnaire as a whole. There were specifically differences between the groups of

Students (St) and Graduates (Gr) as regards the Personal Competences and the Systemic Competences. However, the only differences found between the groups of Students (St) and Teachers (T) concerned the Instrumental Competences. Finally, the differences between the groups of Graduates (Gr) and Teachers (T) concerned the Systemic Competences.

The typified mean difference (d-Cohen) produced a small effect size in all of the groups ( $d \leq .50$ ).

Table 4  
*ANOVA in the three groups in each of the dimensions of the TCE*

		N	M	SD	gl	F	P	G-H	d Cohen
Total Questionnaire	St	1198	2.45	.610	2 1972	11.74	<.00	St≠Gr	.23
	Gr	443	2.59	.645					
	T	332	2.58	.650					
Instrumental	St	1212	2.13	.699	2 2011	15.89	<.00	St≠T	.35
	Gr	463	2.22	.703					
	T	337	2.37	.665					
Personal	St	1224	2.66	.665	2 2046	8.21	<.00	Gr≠St	.22
	Gr	482	2.81	.724					
	T	341	2.76	.775					
Systemic	St	1226	2.55	.671	2 2037	11.53	<.00	St≠Gr	.26
	Gr	473	2.73	.724					
	T	339	2.60	.740					

The mean difference is significant to a level of .05

## CONCLUSIONS/DISCUSSION

Firstly, and in concordance with the first objective proposed, the TCE has proved to be highly valuable and reliable as regards both the design of the items and the construction of the dimensions, as supported by theory and previous research (Sánchez-Elvira; López-González & Fernández-Sánchez, 2010).

The classification of the competencies obtained in the Confirmatory Factorial Analysis (CFA) provides empirical support that it is very similar to the theoretical model proposed previously and based on the *Tuning Project in Europe* (González & Wagenaar, 2003).

With regard to the second objective proposed, the results obtained from the group of students and the groups comprising graduates and teaching staff do not demonstrate that certain competences from the Instrumental Competences, i.e. competence in a foreign language and technological competence are perceived to be less developed. The Accenture (2007), study was carried out, in an attempt to identify the professional competencies most valued by employers, recent university graduates and academics, showed the development of instrumental competencies, and particularly the ability to use information and communication technologies, to be a primordial factor for entrance into the labour market. The same study also concluded that 50% of university graduates are satisfied with their education and do not consider that languages are a key competences, unlike the opinion of teaching professionals and companies.

In the case of the third objective, we were able to verify that the lowest value as regards knowledge of a foreign language was obtained from the group composed of teaching professionals. The initial education received by those in the teaching profession is, in this respect, fundamental as regards developing bilingual competences. There can be no doubt that numerous efforts have been made by the teaching profession, generally with positive results (Lova, Bolarín & Porto, 2013; Travé, 2013; Lahuerta, 2015). Many members of this profession are, however, concerned about the bilingual competencies required to acquire an education within the framework of a quality education system (Ramos, 2007; Rodríguez Esteban & Vieira, 2009; Rubio & Hermosín, 2010; Fernández-Costales & González-Riaño, 2015). The development of bilingual competences is, in turn, a proposal whose relevance is not simply limited to improving the level of English, or even to attaining specific skills in that language, but rather to developing the competences required to «teach and learn in English». It is not, therefore, simply a question of a linguistic education, but also of a pedagogic education, along with the acquisition and development of generic competences.

It is noteworthy that the value given to Personal Competences by all three groups was above average. According to the REFLEX research (2000) (*The Flexible Professional in the Knowledge Society*) from the 4<sup>th</sup> Framework Programme of the European Union, whose objective was to discover the competences most demanded by the labour market and those acquired in Higher Education, companies have shown that responsibility and personal honesty are more highly valued than academic prowess, and state that it is necessary to have good professional and personal training for a successful

insertion into the labour market. The competency best developed in the three groups is teamwork. However, with regard to the group comprising teaching professionals, the competency that implies working in a group with other teaching professionals is that with the lowest mean.

The results for Systemic Competencies obtained from the three groups were all above average. Promoting autonomous learning and adaptation to new situations was very positively evaluated by the Students and the Graduates (Solanes, Núñez & Rodríguez, 2008), thus reinforcing the interest shown by studies on assisting the management of progression in learning and increasing personal motivation, while simultaneously facilitating integration into society and the labour market, by learning to be more demanding of oneself and of one's education. The development of creativity was, therefore, very positively evaluated by all three groups. In a study carried out on the evaluation and education of creativity, Porto (2008) stated that it is not very notably present in the study plans of Spanish universities, and other international research also concurs with this author, by showing the reduced contribution made by the Spanish university education system to the development of this competency (Soler, 2003). Furthermore, we evaluated the contributions made by De la Torre and Violant (2006) to the education of teaching professionals, as regards the evaluation and development of this competency.

According to Rodríguez Esteban (2007), university teaching is currently increasingly concerned about extending its students' education by means of transversal or generic competences. Society, the labour market, and students themselves, are demanding teaching that is not as focused on disciplinary content and on the traditional education based principally on the specific competences proper to each degree.

The information collected in this study regarding the perceptions of these three population groups has allowed us to analyse possible imbalances and lacks in university education. We have obtained results that could lead to proposals concerning the adaptation of higher education to the demands of the labour market, thus favouring employability. This information could, therefore, prove fundamental in the system of guaranteeing the quality of degrees, and our participants' opinions may contribute to the continuous improvement of teaching, and even to the reformulation of new objectives.

With regard to future work, we believe that the results obtained from this study could orient the increasing need to develop generic competencies for the teaching and quality of university studies. It is necessary to reinforce the training of teaching professionals as regards both the design of their subjects and, more specifically, the incorporation of generic competencies into their educational guidelines. An education in personal competencies,



such as teamwork, the capacity to lead, abilities in communication and an innovative spirit, continues to be a challenge for universities, whilst of the instrumental competences, the domination of a second language continues to play a very relevant role as regards guaranteeing a quality education.

This study is closely related to the specification of curricular reform in the European Higher Education's study plans. The definition of generic and specific competences is, therefore, a key element that should be specified when new degrees are proposed. In order to carry out this proposal in Spain, it is necessary to have external references that will help universities to both justify the degree itself and define objectives and competences or the planning and organization of the teaching. Upon obtaining the perceptions of graduates themselves regarding their training in competences that they received once they had completed their studies and had even become part of the working world, we obtained one of these external references, which will enable us to analyse possible faults or lacks as regards university education. We, therefore, have a proposal that will assist us with this objective of making higher education appropriate for the demands of the labour market and definitively providing students with the abilities required to favour their employability.

As has been shown, the information provided by the three groups of participants (students, teachers and graduates) may, therefore be of great use when defining and designing proposals for new degrees. This information is also fundamental for the system of guaranteeing the quality of degrees. The participants' opinions could assist in the continual improvement of the setting up of teaching and the reformulation of new objectives.

One of the limitations of this work is that it was impossible to reach clear conclusions when comparing the differences in the same population group, be it students, graduates or teachers, owing to the need to consider other variables that may have influenced the results. And particularly the fact that the results obtained were fundamentally based on the participants' perceptions. It would, therefore, be appropriate to carry out further studies consisting of a more specific analysis of the results obtained and taking into consideration other study variables.

## NOTES

- 1 This study was carried out as part of the following R+D+i project: «*The educative competencies involved in the initial training of physical education teachers*», convened in November 2013 as part of the State Research, Development and Innovation Programme Oriented towards Challenges in Society, within the framework of the State Plan for Scientific and Technical Research and Innovation 2013-2016. Reference: EDU 2013-42024-R. Duration: 3 years (2014-2016).

## REFERENCES

- Arribas, J.M., Manrique, J.C., y Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado [Evaluation instruments used in initial teacher training and their coherence for the development of professional competences in students: students' vision, graduates and teachers]. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45724](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45724)
- Bartram, D., & Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10, 93-102. Retrieved from <https://googl/AWcwe4>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* [Education is a treasure]. Madrid: Santillana.
- De la Torre, S. y Violant, V. (2006). Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad [Understand and evaluate creativity. How to research and evaluate creativity]. Málaga, Spain: Aljibe.
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). *Integrating key skills in higher education; employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- Fernández-Costales, A., & González-Riaño, X.A. (2015). Teacher Satisfaction Concerning the Implementation of Bilingual Programmes in a Spanish University. *Porta Linguarum*, 23, 93-108.
- Fernández-Santander, A., García-García, M.J., Sáez-Pizarro, B., & Terrón-López, M.J. (2012). Development and assessment of key skills in undergraduate students: An action-research experience. *Higher Learning Research Communications*, 2(1), 32-49.
- Flora, D.B., & Curran, P.J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. doi: <https://dx.doi.org/10.1037%2F1082-989X.9.4.466>
- García-Sanz, M.P. (2014). *La evaluación de competencias en la Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico*. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.19886>
- Gairín, J. (2011) Formación de profesores basada en competencias. (Competency-Based Training of teachers). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I. Final Report*. Bilbao: Universidad de Deusto. Retrieved from <https://googl/WDHDxN>
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13.

- Lahuerta, A.C. (2015). The Written Competence of Spanish Secondary Education Students in Bilingual and Non-Bilingual Programs. *Porta Linguarum*, 24, 7-61.
- Lova, M., Bolarín, M.J., & Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes [Bilingual Programs in Primary Education: valuations of Teachers]. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Martínez, L.F., Castejón, F.J., y Santos, M.L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física [Different perceptions of formative assessment between teachers and students in initial training in physical education]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 57-67.
- Mérida, R. (2007). Hacia la Convergencia Europea: los proyectos de trabajo en la docencia universitaria [Towards the European Convergence: the projects of work in the university teaching]. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 13(5), 825-852.
- Muros, B. y Luis-Pascual, J.C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.
- OECD [The Organization for Economic Cooperation and Development] (2000). *Measuring student Knowledge and Skills: The PISA 2000 assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Retrieved from <https://goo.gl/dR1ANX>
- Perrenoud, P. (2001). *The key to social fields: Competencies of an autonomous actor*. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (eds.). *Definition and selection key competencies*, (pp. 121-149) Germany: Hogrefe & Huber.
- Porto, M. (2008). Evaluación para la competencia creativa en la educación universitaria [Evaluation for creative competence in university education] *Cuadernos Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35. Retrieved from <https://goo.gl/zYy8D6>
- Pozo, J.I., y Monereo, C. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa [In which century does the school live? The challenge of the new educational culture]. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía [Bilingual programs and teacher training in Andalusia]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 133-146.
- REFLEX [The Flexible Professional in the Knowledge Society] (2000). *Higher Education as a Generator of Strategic Competences*. Retrieved from <https://goo.gl/kEjftS>
- Rodríguez Esteban, A. y Vieira M.J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología [Skills training at the university: an empirical study on its typology]. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías [Competences in the European Higher Education Area: Typologies]. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 83-91.
- Rubio, F.D., y Hermosín, M.J. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: Análisis de

- contexto y detección de necesidades [Implementation of a multilingualism program in the European Higher Education Space: Context analysis and detection of needs]. *Revista de Educación*, 12, 107-128.
- Ruíz-Gallardo, J.R., Ruíz, E., y Ureña, N. (2013). La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado: Qué creemos hacer y qué perciben los alumnos [Evaluation in the Initial Teacher Training: What we believe to do and what the students perceive]. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v8i22.220>
- Sánchez-Elvira, A., López-González, M.A., y Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas [Analysis of the generic competences in the new degrees of degree of the ESEA in the Spanish universities]. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.
- Solanes, A., Núñez, R., y Rodríguez J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios [Elaboration of a questionnaire for the evaluation of generic competences in university students]. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.
- Soler, M.I. (2003). Creatividad en el ámbito universitario: la experiencia de Chile [Creativity in the university field: the experience of Chile]. *Creatividad y Sociedad*, 3, 39-45.
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe [A Study of Primary School Teachers' Representations Regarding Bilingual Teaching]. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes [Teaching competences]. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- UNESCO [United Nations Organization for Education, Science and Culture] (2012) Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación [Youth and skills: work with education]. Luxembourg: UNESCO. Retrieved from <https://goo.gl/vYMUqF>
- UNESCO [United Nations Organization for Education, Science and Culture] (2011). La UNESCO y la Educación «Toda persona tiene derecho a la educación» [UNESCO and Education «Everyone has the right to education»]. Retrieved from <https://goo.gl/ngfS2Q>
- Vargas, F., Casanova, F., y Montanero, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación* [The labor competency approach: training manual]. Montevideo, Uruguay: Cinterfor.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones [Evaluation of generic competences: principles, opportunities and limitations]. *Revista Borden. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 147-170.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270120625>
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* [Eleven key ideas. How to learn and teach skills]. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades [Evaluation of teacher training plans of universities]. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.77>

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS**

María Isabel Amor. Doctora en Psicopedagogía y máster en Terapia de Conducta por la UNED. Profesora Ayudante Doctora del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Promotora y secretaria de la Red de Investigación Iberoamericana de la Profesión Docente (RIPRO).

Rocío Serrano Rodríguez. Doctora en Psicopedagogía y Profesora Ayudante Doctora del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Presidenta de la Red de Investigación Iberoamericana de la Profesión Docente (RIPRO)

Dirección de las autoras: Universidad de Córdoba  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Av. San Alberto Magno s/n  
14006 - Córdoba  
E-mail: m.amor@uco.es  
rocio.serrano@uco.es

Fecha recepción del artículo: 15. Febrero. 2018  
Fecha modificación del artículo: 05. Abril. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 09. Abril. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

# 11

## ANÁLISIS DE LAS CAUSAS ENDÓGENAS Y EXÓGENAS DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO: UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

(ANALYSIS OF ENDOGENOUS AND EXOGENOUS CAUSES OF EARLY SCHOOL DROPOUT: A QUALITATIVE RESEARCH)

Eduardo Romero Sánchez  
Manuel Hernández Pedreño  
*Universidad de Murcia*

DOI: 10.5944/educXX1.21351

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293, doi: 10.5944/educXX1.21351

Romero Sánchez, E. & Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. [Analysis of endogenous and exogenous causes of early school dropout: a qualitative research]. *Educación XX1*, 22(1), 263-293, doi: 10.5944/educXX1.21351

## RESUMEN

**Introducción:** La situación laboral y educativa de los jóvenes es objeto de especial preocupación por parte de gobiernos y organismos internacionales, ya que afecta a cuestiones tan importantes como la cohesión social, la desigualdad, el modelo educativo, la productividad y la sostenibilidad de los sistemas de protección social. En este sentido, el abandono escolar representa, actualmente, una de las problemáticas socioeducativas de mayor relevancia y un indicador determinante en el éxito de las políticas educativas. La tasa de abandono escolar temprano en España se sitúa en 2017 en el 18,3%, dato muy superior al de la media de la UE-28 (10,6%), pese al descenso en los últimos años; y aún lejano al objetivo del 15% marcado en la Estrategia Europea 2020. **Método:** A partir de esta realidad, desde el Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia se desarrolla un estudio cualitativo con el propósito de profundizar en la diversidad de causas que derivan en procesos de abandono escolar. En concreto, se realiza una amplia revisión de estudios recientes que abordan este fenómeno

en España mediante fuentes primarias, al tiempo que se aplican, como fuentes propias en el contexto de la Región de Murcia, tres técnicas cualitativas: historias de vida (24), entrevistas a profesionales (16) y grupo de discusión (1). Resultados y Discusión: Esta investigación constata el amplio espectro de causas que explican el abandono escolar temprano, a la vez que incluye dos factores no aportados directamente por otros estudios: los conflictos con relación al grupo de iguales y la pérdida del valor social de los estudios. Los resultados muestran que el conocimiento sobre los determinantes del abandono escolar temprano está mediado por la técnica de investigación empleada y por el tipo de informante seleccionado, abogando por la complementariedad de técnicas y por la participación de diversos agentes.

## **PALABRAS CLAVE**

Exclusión social; exclusión educativa; abandono escolar temprano; fracaso escolar; investigación cualitativa.

## **ABSTRACT**

Introduction: The employment and educational situation of young people is a subject of special concern for Governments and international organizations, as it affects issues as important as social cohesion, inequality, the educational model, productivity and the sustainability of social protection systems. In this sense, the school dropout rate presents, at present, one of the most important educational problems and a determining factor in the success of the educational policies. The early dropout rate in Spain stands in 2016 at 19%, much higher than the average of the EU-28 (10.7%), despite the decline in recent years; and still far from the target of 15% marked in the European Strategy 2020. Method: From this reality, from the Observatory of Social Exclusion of the University of Murcia, a qualitative study developed with the intention of examining the diversity of causes that derive in processes of school dropout. Specifically, an extensive review of recent studies that address this phenomenon in Spain through primary sources took place, and with their own sources in the context of the Region of Murcia, three qualitative techniques were applied: life stories (24), interviews with professionals (16) and discussion groups (1). Results and discussion: This research confirms the wide spectrum of causes that explain early school abandonment and includes two factors not directly contributed by other studies: the conflicts with relation to the peer group and the loss of the social value of the studies. The results show that knowledge of the factors of early school dropout is mediated by the research technique used and by the type of informant selected, focusing on the complementarity of the techniques and the participation of diverse agents.

## **KEY WORDS**

Social exclusion; educational exclusion; early school dropouts; school failure; qualitative research.

## INTRODUCCIÓN

Comprender el problema del fracaso y del abandono escolar temprano (en adelante AET), lleva consigo, superar el estrecho contexto de la escuela y acercarse a esta problemática desde un marco de análisis más amplio, el de la exclusión social. Más allá de la pobreza, la exclusión es un fenómeno estructural y dinámico, configurado por la acumulación de desventajas sociales en siete ámbitos vitales (económico, laboral, formativo, sociosanitario, residencial, relacional y participativo), donde los aspectos educativos adquieren un papel central (Hernández-Pedreño, 2010).

La exclusión social es una de las categorías sociológicas que mejor describe nuestro tiempo y la reciente crisis económica está dando buena cuenta de ello. Como afirma Bauman (2007), gran parte de la población vive hoy bajo la amenaza de ser excluida en cualquier momento, convirtiéndose esta posibilidad, en la fuente más importante de la que emana el miedo contemporáneo.

Quizás desde siempre, aunque de manera más profunda en los últimos años, se ha instalado en el imaginario colectivo una poderosa lógica, según la cual, se acepta y consiente el principio de exclusión. Dicha lógica predominante y perversa, hace que no se conciba otro tipo de organización social que se vea libre de la competencia y se oriente hacia criterios más inclusivos e integradores.

Como han destacado Powers, Fischman y Berliner (2016), en la segunda mitad del siglo XX se introduce un cambio de paradigma en la investigación educativa, focalizándose la atención en los determinantes sociales. Así, hasta la aparición del Informe Coleman (1966), la igualdad de oportunidades en el sistema educativo apenas había sido considerada. Sin embargo, a partir de este informe, las investigaciones van ratificando la relación entre pobreza, desigualdad y escolaridad. El fracaso y el abandono escolar comienzan a relacionarse con variables de injusticia social (discriminación racial, desigualdad, pobreza), adquiriendo un gran protagonismo en las investigaciones que abordan este aspecto crucial de la realidad educativa.

Hoy ya sabemos que, si no se abordan con rotundidad problemas como el fracaso y el abandono escolar, la exclusión educativa terminará siendo sinónimo de pobreza y de exclusión social. Este hecho forma parte de las preocupaciones de instituciones y organismos, nacionales e internacionales, en materia de política educativa.



Sin embargo, las soluciones a estos retos y amenazas que acechan a la educación y a la sociedad en su conjunto requieren nuevos planteamientos que aborden esta problemática de manera más rigurosa y eficaz. Es indispensable pensar la educación desde presupuestos radicalmente diferentes que hagan posible que el escenario escolar deje de ser un espacio reproductor de desigualdad.

## MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN

La exclusión educativa es un claro indicador de la exclusión social (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Dicho de otro modo, las oportunidades sociales de las personas dependen, cada vez más, de su nivel de formación y/o cualificación. Sin embargo, puede resultar contradictorio que al aumentar la escolarización obligatoria también aumente el riesgo de excluidos del sistema educativo. Como afirman Bolívar y López (2009, p. 52), «paradojas del tiempo hace que a medida que se pretende democratizar el sistema educativo y extender su escolaridad, mayor número de excluidos genera».

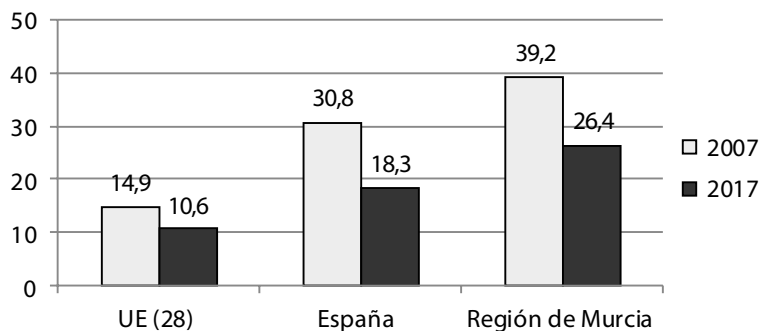
Autores como Castel (2004) y Luengo (2005) han analizado el desplazamiento del concepto de fracaso escolar hacia el de exclusión educativa, concepto que abarca también realidades extraescolares (trayectorias personales, situaciones familiares o condicionantes económicos). Todo un cúmulo de factores relacionados con las vivencias y reacciones de los estudiantes, sus familias y sus entornos más cercanos (Escudero y Bolívar, 2008).

Por consiguiente, la prevención de la exclusión educativa no es solo asegurar en lo posible el acceso a un bien inmateria (alcanzar un determinado nivel educativo), sino también combatir la desigualdad a nivel social (Martínez García, 2013), dado que se trata del acceso a uno de los recursos clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida de cada individuo (Fernández-Enguita, Mena y Rivière, 2010).

Uno de los indicadores más frecuentes asociados al riesgo de exclusión educativa es el AET del sistema educativo. Bajo este indicador se incluye el porcentaje de personas comprendidas entre 18 y 24 años, cuyo nivel máximo de estudios ha alcanzado la primera etapa de la educación secundaria o niveles educativos anteriores y que no siguen ningún tipo de educación o formación.

La tasa de AET preocupa especialmente a la Comisión Europea, tal y como refleja la Estrategia Europa 2020, que establece unos objetivos para reducir el abandono escolar temprano a tasas por debajo del 10%. Las

últimas cifras ofrecidas por Eurostat (2017) sitúan a España en un índice alarmante del 18,3% (gráfico 1).



Nota 1: El dato de la Región de Murcia es el de 2016, último disponible.

Fuente: Eurostat e INE.

Gráfico 1. Tasa de abandono escolar temprano (18-24 años), UE-28, España y Región de Murcia<sup>1</sup>, 2007-2017

Según la autonomía en la que residen los jóvenes españoles, la recuperación económica está afectando con distinta intensidad a su situación laboral y educativa. Hay autonomías que han conseguido reducir la tasa de abandono escolar temprano por debajo del 15% que marca la Unión Europea como objetivo para 2020. La Región de Murcia, contexto en el que se ha desarrollado esta investigación, es la segunda autonomía con porcentaje más elevado de abandono escolar (26,4 %) en 2016, último dato autonómico disponible, por encima de la media de España y muy superior a la media de la Unión Europea-28 en 2017 (10,6%).

El AET es el resultado de un proceso biográfico singular, que tiene raíces y orígenes diversos y a menudo es resultado de la confluencia de factores de orden personal, social, e institucional (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013:74). Las distintas clasificaciones realizadas al respecto (Escudero y González, 2013; Choi y Calero, 2013; Fernández-Enguita et al., 2010; Adame y Salvà, 2010) comparten elementos desencadenantes comunes.

No obstante, a partir de la revisión de estudios realizada, y de los propios resultados obtenidos en esta investigación, se realiza una propuesta de clasificación de estas causas por su origen en la dicotomía interno/externo o, lo que es lo mismo, endogeneidad y exogeneidad desde el punto de vista del estudiante (cuadro 1).

Tabla 1  
*Tipología de causas del abandono escolar, dimensiones y ámbitos*

Tipo de causa	Dimensión	Ámbito
Endógenas	Personal	Capacidades Aspiraciones
	Relacional	Familia Grupo de iguales Contexto
Exógenas	Estructural	Económico-laboral Entorno social
	Institucional	Política socioeducativa Centros escolares Profesorado

Las causas *endógenas* son aquellas que nacen en el interior o que se originan en virtud de raíces internas, comprendiendo dos posibles dimensiones de manifestación diferenciadas, la *personal* y la *relacional*. En la dimensión personal se encuentran los aspectos estrictamente atribuibles al individuo y que están relacionados con la capacidad, el mérito, la motivación y el esfuerzo personal. Por su parte, la dimensión relacional alude a la red de apoyo socio-familiar del individuo y aglutina tanto cuestiones relacionadas con las características familiares del mismo como otras que tienen más que ver con la influencia que le ejerce su grupo de iguales.

Por tanto, las causas endógenas analizadas en esta investigación están relacionadas con el perfil demográfico, la aptitud y actitud del alumnado, los antecedentes académicos y la influencia que ejercen las condiciones familiares y el entorno más próximo en su trayectoria de éxito o fracaso escolar.

Las causas *exógenas*, en contraposición a las endógenas, tienen su origen en el exterior, o en virtud de raíces externas. Por tanto, son aspectos que escapan al control del individuo y que no dependen de él. En ellas encontramos dos dimensiones, una *estructural* y otra *institucional*. En la primera se incluyen aquellos aspectos que se originan en las estructuras socioculturales, como las características de la comunidad de residencia, el entorno social, la condición étnica, la situación económica y política, el mercado laboral, entre otras. Por su parte, en el ámbito institucional recoge los factores vinculados con el sistema educativo vigente, incluyendo las políticas socioeducativas implementadas por las instituciones y su implementación concreta en los centros escolares.

Por tanto, las causas exógenas analizadas en esta investigación están relacionadas con elementos sociales y económico-laborales del entorno y con otras características del contexto escolar.

## MÉTODO

El objetivo principal de esta investigación es profundizar en la diversidad de causas que derivan en procesos de abandono escolar. Para alcanzar este propósito se realizó, en primer lugar, una revisión de estudios con propósitos similares. En segundo lugar, se aplicaron fuentes propias de acercamiento a estos procesos mediante tres técnicas cualitativas, historias de vida (24), entrevistas a profesionales (16) y grupo de discusión (1); todas ellas realizadas en el contexto de la Región de Murcia, una de las autonomías con mayores índices de abandono escolar temprano de España.

Esta complementariedad de fuentes y de métodos aplicados ha permitido realizar también una valoración de la idoneidad de cada técnica para analizar los procesos de abandono escolar, así como el posible sesgo derivado del tipo de informante seleccionado (estudiantes, educadores, profesionales o padres).

### a) Revisión de estudios empíricos

El interés por el AET conlleva que haya sido analizado desde diversas técnicas de investigación, en muchos casos, combinadas entre sí, y cuyos resultados han sido recogidos en este trabajo.

Se consultaron dos fuentes de datos (Dialnet y Google Scholar), aplicando como criterios de búsqueda tres descriptores —exclusión educativa, abandono escolar temprano y fracaso escolar—, incluyendo solamente estudios nacionales realizados en la última década y fundamentados en fuentes primarias. La búsqueda dio como resultado la obtención de 27 trabajos difundidos en artículos, libros e informes, incluidos en el anexo y comentados sucintamente a continuación.

La revisión ha permitido verificar la prevalencia de métodos cualitativos frente a los cuantitativos. No obstante, se cuenta con varios estudios que han realizado *encuesta* propia a estudiantes (Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013, Estrada, 2017; García et al, 2013; Injuve, 2008; Monarca et al, 2013; Mora, 2010; Subirats y Alegre, 2010; Ritacco y Amores, 2016) y en menor medida a educadores (Ritacco y Amores, 2016).

Frente a la encuesta, la *entrevista en profundidad* permite ahondar en las causas y valoraciones personales de cualquier fenómeno social, especialmente en el AET; siendo aplicada a estudiantes (Gil del Pino, García y Manrique, 2017; Mena, Fernández-Enguita y Riviere, 2010; Tarabini y Curran, 2015) y a educadores (Cernedas y Pérez-Marsó, 2014; Fernández-Enguita et al, 2010; Gil del Pino et al, 2017; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Pérez, Antúnez y Burguera, 2017; Ritacco y Amores, 2016; Sánchez, 2016; Tarabini, 2017).

A diferencia de la entrevista, el *grupo de discusión* fomenta el discurso inquisitivo (Barbour, 2013: 72), cuya finalidad no es siempre alcanzar el consenso; más bien al contrario, pues el disenso permite obtener una mayor riqueza de matices sobre los procesos de construcción/reconstrucción de un mismo fenómeno social. La aplicación de esta técnica al estudio del AET es menos frecuente, aunque se cuenta con varias experiencias, donde han participado estudiantes (Colectivo IOE, 2013; Sánchez, 2016; Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015), educadores (Sánchez, 2016), o educadores, padres y alumnado conjuntamente (Cernedas y Pérez-Marsó, 2014).

Por su lado, el *método biográfico*, no solo permite dar voz a los informantes sino también conocer el modo en el que se van gestando los procesos vitales (Echeita, 2008; Moriña, 2017; Susinos y Parrilla, 2008); resultando especialmente idóneo para el análisis de los itinerarios educativos de fracaso y abandono escolar (Bolívar, 1997). El interés por esta técnica se debe a que permite profundizar en los procesos individuales que llevan al abandono escolar, así como en los agentes que han intervenido, estableciendo la vinculación entre ellos. En España se cuenta con un gran número de estudios basados en esta técnica, aplicada en la biografía de jóvenes con AET en diferentes niveles educativos (Adame y Salvà, 2010; Calderón, 2011; Feito, 2015; Fouassier y Mintegi 2017; Morentín y Ballesteros, 2018; Martos y Domingo, 2011; Moriña, 2008; Portela, Nieto y Toro, 2009; Salvà, Nadal y Meliá, 2016; Salvà, 2013; Sánchez, 2016).

También es frecuente el estudio del AET empleando el *análisis documental*, mediante el estudio de expedientes del alumnado, actas de juntas, datos del centro, plan de refuerzo, normativa o la prensa (Cernedas y Pérez-Marsó, 2014; Fernández-Enguita et al, 2010; Mena et al, 2010; Pérez et al, 2017; Rujas, 2017a; Sánchez, 2016; Tarabini et al, 2015).

Por último, aunque en menor frecuencia, también se cuenta con estudios que han empleado la *observación* en distintos contextos educativos, como reuniones, juntas o en el aula (Monarca et al, 2013; Rujas, 2017b; Tarabini et al, 2015).

## **b) Fuentes primarias aplicadas en la investigación**

Como ya se ha mencionado, esta investigación ha contado con tres fuentes primarias cualitativas, aplicadas a estudiantes (historia de vida y grupo de discusión) y a profesionales (entrevista semiestructurada).

En primer lugar, se han realizado 24 *historias de vida* a jóvenes con trayectorias educativas de AET. Para la selección de los biografiados se ha realizado un muestreo estructural, definido a nivel teórico con proporcionalidad según dos tipos de variables de clasificación: primarias y secundarias (Hernández Pedreño, 2015: 83). Las variables primarias han sido: sexo (hombre y mujer); relación con abandono escolar temprano (abandona sin ESO; abandona después de ESO, en FP; abandona después de ESO, en Bachiller; abandona después de ESO, en Universidad; retoma estudios antes de 25 años; retoma estudios después de 25 años); origen social según profesión y nivel estudios de los padres (bajo y medio). Además, se han tenido en cuenta otras variables de clasificación secundarias: edad (18-34 años); nacionalidad (española, 16 y extranjera, 4); ocupación (estudia, estudia y trabaja, trabaja a tiempo completo/parcial, parado); estado civil (soltero, casado y separado/divorciado), hábitat (rural, intermedio y urbano); convivencia (con padres/otros familiares, con pareja, solo, con amigos/as) (cuadro 2).

Las entrevistas para confeccionar los relatos se realizaron entre octubre de 2015 y julio de 2016. En ellas se empleó un guion que abarcaba toda la vida del biografiado, si bien estructurado en varias etapas vitales, destacando tres puntos de inflexión relevantes: el inicio del fracaso escolar, el de abandono escolar y el de retorno al sistema educativo, si los hubiese. En todos esos puntos de inflexión se analizaron las circunstancias personales y sociales de los entrevistados.

En segundo lugar, se han realizado 16 *entrevistas a profesionales* vinculados con el AET, ya sea a través de la investigación, la intervención socioeducativa o el asesoramiento laboral (10 hombres y 6 mujeres). Se realizaron entre junio y septiembre de 2017, siguiendo un guion semiestructurado en 4 bloques: perfil social de jóvenes con AET; causas del AET; relación del AET con otros ámbitos de la exclusión social (ingresos, trabajo, familia...); valoración de la política socioeducativa en España.

Tabla 2  
*Perfil social de los 24 jóvenes biografiados según variables de clasificación*

Sexo	Perfil	Relación con abandono escolar	Edad	Clase social	Hábitat	Ocupación
Hombre	H1	Abandona sin ESO	34	Baja	Intermedio	T. completo
	H2	Abandona sin ESO	22	Media	Rural	Parado
	H3	Abandona después de ESO: FP	21	Baja	Intermedio	T. parcial
	H4	Abandona después de ESO: FP	30	Media	Rural	T. parcial/estudia
	H5	Abandona después de ESO: Bachiller	18	Baja	Urbano	Parado
	H6	Abandona después de ESO: Bachiller	18	Media	Urbano	T. completo
	H7	Abandona después de ESO: Universidad	27	Baja	Urbano	Parado
	H8	Abandona después de ESO: Universidad	22	Media	Urbano	T. parcial/estudia
	H9	Retorno a estudios < 25 años	19	Baja	Intermedio	Estudia
	H10	Retorno a estudios < 25 años	23	Media	Rural	Estudia
	H11	Retorno a estudios ≥ 25 años	32	Baja	Urbano	T. completo
	H12	Retorno a estudios ≥ 25 años	32	Media	Intermedio	T. completo
Mujer	H13	Abandona sin ESO	21	Baja	Intermedio	Parada
	H14	Abandona sin ESO	27	Media	Urbano	Parada
	H15	Abandona después de ESO: FP	21	Baja	Urbano	T. parcial
	H16	Abandona después de ESO: FP	26	Media	Rural	T. parcial
	H17	Abandona después de ESO: Bachiller	19	Baja	Urbano	T. completo
	H18	Abandona después de ESO: Bachiller	23	Media	Urbano	T. completo
	H19	Abandona después de ESO: Universidad	22	Baja	Urbano	T. parcial/estudia
	H20	Abandona después de ESO: Universidad	24	Media	Urbano	T. parcial
	H21	Retorno a estudios < 25 años	18	Baja	Rural	Estudia
	H22	Retorno a estudios < 25 años	24	Media	Intermedio	Estudia
	H23	Retorno a estudios ≥ 25 años	27	Baja	Urbano	T. parcial
	H24	Retorno a estudios ≥ 25 años	28	Media	Urbano	Estudia

El criterio para la selección tuvo en cuenta dos variables fundamentales que pueden establecer diferencias en la valoración sobre las causas del AET: el área de ejercicio de la profesión y el tipo de institución en la que se realiza (cuadro 3). Se han tenido en cuenta distintas instituciones: administración autonómica y local; universidad; tercer sector de acción social, sindicatos, patronal, empresa de economía social; y se han diferenciado las siguientes áreas de ejercicio de actividad profesional: investigación (varios perfiles de Facultad de Educación), servicios de apoyo a la juventud en formación (fracaso escolar, formación para el empleo, emprendimiento) y otras áreas vinculadas (empleo, vivienda, familia, salud-adicciones).

Tabla 3  
*Perfil laboral de los 16 profesionales entrevistados*

<b>Perfil</b>	<b>Institución</b>	<b>Área de conocimiento y/o de ejercicio profesional</b>
T1	Administración Autonómica	Educación/Atención a la diversidad
T2	Administración Local	Educación de Adultos
T3	Universidad	Educación/Organización Escolar
T4	Universidad	Educación/Teoría de la Educación
T5	Universidad	Educación/Organización escolar
T6	Patronal	Empleo y Formación
T7	Administración Autonómica	Empleo y Formación
T8	Administración Local	Empleo y Formación
T9	Universidad	Empleo e Ingresos
T10	Sindicato	Empleo y Formación
T11	Tercer Sector	Empleo y Formación
T12	Empresa de Economía Social	Empleo y Responsabilidad social
T13	Tercer Sector	Empleo/Discapacidad
T14	Tercer Sector	Salud/Adicciones
T15	Adm. Local	Vivienda/Participación
T16	Adm Local	Servicios Sociales/Familia

Por último, se realizó un *grupo de discusión* con 8 jóvenes con distinta relación con el abandono escolar temprano, con similares criterios de



selección a los aplicados en la historia de vida, si bien se incluyeron también dos casos en los que no hubo AET, tabla 4.

Tabla 4  
*Perfil social de los 8 participantes en el grupo de discusión según variables de clasificación*

Sexo	Perfil	Edad	Relación con AET	Clase social	Hábitat	Ocupación
Hombre	P1	21	Retorno a estudios < 25 años	Baja	Urbano	T. parcial
	P2	25	Abandona sin ESO	Media	Rural	T. eventual
	P3	26	Retorno a estudios ≥ 25 años	Muy Baja	Urbano	Parado
	P4	34	Sin abandono	Media	Rural	Parado
Mujer	P5	25	Abandona sin ESO	Media	Urbano	Parada
	P6	27	Sin abandono	Media	Urbano	Parada
	P7	29	Retorno a estudios ≥ 25 años	Baja	Intermedio	T. parcial/eventual
	P8	30	Retorno a estudios < 25 años	Baja	Intermedio	T. parcial/estudia

El grupo de discusión se realizó el 26 de septiembre 2017, en una sala de reuniones de la Universidad de Murcia, con una duración de 2 horas y siguiendo un guion semiestructurado en 4 bloques: causas del AET, relación entre éxito/fracaso escolar con otros ámbitos de la exclusión sociolaboral (ingresos, trabajo, familia...); valoración de la política socioeducativa en España.

## **RESULTADOS: DIMENSIONES DEL AET**

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos en esta investigación, siguiendo la clasificación y ofreciendo el discurso de los diferentes agentes que han sido analizados en este trabajo: los propios jóvenes con historial de abandono escolar y los profesionales.

### a) Dimensión personal: capacidades y aspiraciones

Entre los aspectos estrictamente atribuibles al individuo que mejor explican el fracaso y el abandono escolar temprano se encuentran: el sexo, el autoconcepto y la autoestima, la salud y la existencia de discapacidades físicas y mentales, la motivación hacia el aprendizaje, las actitudes hacia la escuela, la autorresponsabilidad en los aprendizajes, los hábitos de estudio, los ritmos de aprendizaje y el rendimiento académico.

En el perfil del alumnado que abandona la ESO sin acreditación la variable género es determinante.

*El perfil de jóvenes más afectado por género es claramente masculino, casi dobla al de mujeres. (T10, Sindicato, Empleo y Formación)*

Por su lado, los jóvenes, según los discursos obtenidos, afirman que más determinantes que las capacidades intelectuales por naturaleza o nivel cognitivo, lo son las aspiraciones y motivaciones que tengan los alumnos.

*Simplemente dije: hasta aquí. No me veía capaz. (H19, española, 22 años)*

*Capacidad siempre he tenido, lo que pasa es que soy vago. (H10, español, 23 años).*

Encontramos también referencias a aspectos relacionados con la salud, con algún tipo de discapacidad o alteración psicológica, que tiene consecuencias en términos de fracaso y abandono escolar.

*Mi fracaso en los estudios aparece tras ser diagnosticado TDAH. (H11, español, 32 años)*

*Al principio tenía depresión, porque pensaba que no podía hacer nada sin que me dieran ataques de ansiedad. (H8, inglés, 22 años)*

Entre los factores personales, la escasa motivación e interés por los estudios es el factor que más aparece en los testimonios de los jóvenes biografiados aun contando con apoyo familiar y del centro educativo.

*Recibí apoyo tanto en casa como en la escuela, pero por mucho que lo intentaban yo no quería. Y cuando uno no quiere... (H24, española, 28 años)*

*No quiero estudiar, no me gusta, quiero buscarme la vida trabajando. (P7, española, 29 años)*

*Un perfil claro de desertor es el del alumno que llega con 15 años a 3.º de la ESO. Ha promocionado por edad, ha hecho dos repeticiones y sabe que, por mucho que haga, no va a tener un título de secundaria. Se desmotiva y, por tanto, abandona. (T1, Administración Autónoma, Educación/Atención a la Diversidad)*

Otro de los elementos clave a nivel personal que determina las trayectorias escolares en términos de éxito o fracaso educativo son las expectativas de futuro que tienen los jóvenes, tanto laborales como sociales.

*No sé qué voy a hacer con mi vida. Mi filosofía es no plantearme el futuro, ya vendrá. (H3, español, 21 años)*

*Estoy embarazada, pero quiero seguir con mis estudios. (H24, española, 28 años)*

*Yo pienso que cualquier persona puede llegar a donde él quiera, lo importante es la actitud. Soy de una familia desestructurada, mi padre es árabe, desaparecido, pero yo estoy estudiando y trabajando al mismo tiempo. (P3, español, 26 años)*

## **b) Dimensión relacional: familia, grupo de iguales y entorno social**

La familia o grupo estable de convivencia es el espacio principal de identidad y realización personal a lo largo de toda la vida, en un proceso que se inicia en la familia de origen y da paso a un nuevo hogar al final de la juventud (Colectivo IOÉ, 2013: 100).

Son muy diversos los aspectos familiares que pueden convertirse, tanto en factores de riesgo como de protección, cuando hablamos de fracaso y AET: origen social, estatus y ocupación de la familia; estructura, composición y clima familiar; desestructuración y problemáticas familiares; quiebra de la familia de origen; expectativas y cultura familiar respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.

*La familia es crucial en todo. Desde la motivación escolar, la implicación, los recursos que le pueden proporcionar, la independencia que les dejan o no, si hay divorcios por en medio o no los hay... En fin, la familia es fundamental; y si rascamos eso, sería un campo de acción absolutamente amplio. (T4, Universidad, Educación/Teoría de la Educación)*

De manera más específica destaca —en relación con el capital cultural de la familia de origen—, la profesión, nivel de estudios y situación laboral de los padres.

*Si tienes unos padres que han estudiado y les ha ido bien, pues es más fácil que te mantengas ahí. Pero si están «en el pavo» y no tienes orientación. (H13, española, 21 años)*

*Con la crisis, tuve que ayudar el trabajo a mi padre. No voy a decir que por eso repetí 3.º, pero sí influyó. (H3, español, 21 años)*

*El alumnado que está más en riesgo suele ser aquél que procede de familias de escasos recursos, con padres que tampoco tienen un alto nivel formativo, con dificultades laborales. (T5, Universidad, Educación/Organización Escolar)*

Al capital cultural de la familia se suman las expectativas de utilidad de la formación: la percepción familiar de la importancia de los estudios o la visión del sistema educativo visto como algo impuesto, donde no hay sanción si se fracasa en la escuela.

*Cuando dejé los estudios mis padres se alegraron bastante. Yo cobraba 250 euros por semana que eran 1.000 euros al mes. Era bastante dinero. (H17, española, 17 años)*

*A mis padres no les hizo gracia que dejara el instituto, pero es mi decisión, aunque lo entendieron, porque ellos no han estudiado. (H5, español, 18 años)*

Algunos jóvenes biografiados hacen referencia a la pertenencia a familias desestructuradas y problemáticas, como causa determinante en el fracaso o abandono escolar.

*Mi madre estaba enferma, era prostituta, drogodependiente, se quedó trastornada, no podía hacerse cargo de mí, tampoco sabía. Yo creo que tenerme fue un capricho. (H23, española, 27 años)*

*Yo tenía un infierno en casa y quería construir mi cielo y la única manera era dejar de estudiar y ponerme a trabajar. (P5, española, 34 años)*

*Muchas veces ¿ellos qué culpa tienen? Donde naces es lo que te toca, tienes que asumirlo. (T16, Administración Local, Servicios Sociales/Familia)*

Las diferencias debidas al estatus socioeconómico no agotan los matices discursivos de la población joven. La quiebra de la familia de origen (divorcio, familias reconstituidas, monoparentales), el fin del modelo tradicional familiar y la escasa o nula convivencia con los hijos por ausencia paterna es otro de los aspectos que aparece claramente como alterador de la dinámica familiar y que tiene consecuencias directas en la trayectoria educativa de los jóvenes entrevistados.

*Nunca tuve un padre que me apoyara, nunca. Era una persona que llegaba y se iba, no comíamos juntos, ... Hasta me decía: «no te lo vas a sacar». Y yo me desmoralizaba. (H1, español, 34 años)*

*Con su separación, mis padres lo que hicieron fue condicionar la vida de tres niños para siempre. Eso no es justo. A mí me marcó el no tenerlos. (H21, ecuatoriana, 18 años)*

*La familia en la que estés es clave. En las etapas iniciales es determinante. En muchos casos ni siquiera el padre se levanta para llevar al hijo al colegio. (T3, Universidad, Educación/Organización escolar)*

Por último, la pérdida de alguno de los progenitores también es recogida en las voces de los jóvenes biografiados por el trauma emocional que supone especialmente a edades muy tempranas.

*Cuando la madre falta, falta todo, nos venimos todos abajo... (H3, español, 21 años)*

*El hecho de que faltara ese referente hizo que me perdiera mucho. A veces me arrepiento de no haber seguido estudiando, sé que mi madre lo hubiese querido. (H18, española, 23 años)*

En cuanto a los grupos de iguales, o redes de convivencia y amistad con personas de la misma cohorte de edad, estos constituyen otro importante ámbito de la vida social, especialmente en las etapas infantil y juvenil (IOE, 2013: 74). El grupo de iguales suele actuar como contrapunto a lo que los progenitores y el profesorado (autoridad) esperan de ti y convertirse en modelos de referencia y modelos a imitar por la proximidad que representan.

*He encontrado un apoyo muy fuerte en las chicas de las clases de peluquería, son como mi familia. (H21, ecuatoriana, 18 años)*

*Yo tenía amigos, mayores que yo, a los que no les iba tan mal, sin haber estudiado. (H2, español, 24 años)*

*Ahora lo pienso y digo: qué poca personalidad tenía. Me dejaba mucho llevar por los chicos, las amigas. No sé qué buscaba. Fui muy tonta. (H14, española, 27 años)*

El alumnado tiende a crear lazos de afinidad y amistad, pero también conflictos y desencuentros en el trato con las personas próximas de su edad.

*Yo no me adaptaba a mis compañeros, ni me entendía con ellos (...) he tenido problemas, se reían de mí y me incitaban a hacer cosas que no eran correctas. (H11, español, 32 años)*

*No lo voy a llamar bullying porque tampoco lo era. Se trataba de un chaval de integración que iba a por mí, a pegarme. (H7, español, 27 años)*

En ocasiones estos grupos de iguales pueden influir claramente de forma negativa en el rendimiento escolar:

*Repetí 2.º y 3.º de la ESO porque la gente con la que me juntaba es que ni iba a clase. (H16, española, 26 años)*

*Mi novio me convencía, y por las mañanas, como él no hacía nada, nos íbamos por ahí los dos. Estuve faltando, como un par de meses, prácticamente todos los días. (H19, española, 22 años)*

Por último, los jóvenes biografiados relatan influencias aún más negativas del influjo de la red social de iguales. En particular, propiciar el desarrollo de comportamientos disruptivos e incluso delictivos en situaciones extremas. Algunos estudios relacionan, por ejemplo, la repetición de curso con factores de riesgo como el consumo de drogas.

*Yo encajaba más con la gente que no iba a clase y fumaba porros, los que luego suspendían. (H22, española, 24 años)*

*Tenía «habilidad» para juntarme con gente conflictiva. Pasaron cosas y mi madre se asustó, la amenazaron con llamar a Servicios Sociales y decidió meterme en un internado de Alicante a los 12 años. (H11, español, 32 años)*

### **c) Dimensión estructural: características socioculturales y económicas**

Existen determinadas características del entorno social como la pobreza, la peligrosidad, el vandalismo, la ruralidad, el alcoholismo, el bajo nivel cultural y la dependencia de los sistemas de protección social que dificultan mucho el éxito escolar de sus protagonistas.

*En mi barrio yo abría la ventana y veía drogadictos, prostitutas... Yo lo tenía normalizado, era lo que veía en casa. (H23, española, 27 años)*

Otro aspecto destacado en varios testimonios es el de pertenecer a una minoría étnica o ser inmigrante. Aspecto vinculado a una deficiente escolarización, un bajo nivel formativo, dificultades con el castellano o a una incorporación tardía al curso escolar.

*Cuando vine aquí con 8 años me costó adaptarme por el idioma, un día salí llorando de la clase. (H8, inglés, 22 años)*

*El principal problema con el alumnado inmigrante no suele ser de partida el mal comportamiento, sino el idioma. La competencia comunicativa no la tienen adquirida y eso deriva en otros problemas. (T2, Administración Local, Educación de Adultos)*

Tanto en los discursos de los jóvenes como en los de los profesionales, se menciona la pérdida progresiva del valor social de los estudios entre algunos jóvenes, al no percibir una relación congruente y satisfactoria entre formación-empleo-salario.

*Pues a mí, de momento, el tener un título no me ha garantizado nada. De hecho, cuando acabé la carrera, en lo primero que trabajé fue de cocinera, de camarera, en el Burger King... A día de hoy, después de 3 años, todavía no he conseguido trabajar de lo mío. (P8, ucraniana, 27 años)*

*En los momentos previos a la crisis, aumentó el abandono escolar temprano. He tenido alumnos que me han preguntado lo que yo ganaba y me decían: «si yo los fines de semana gano el doble que tú en todo el mes». (T12, Empresa de Economía Social, Empleo/Responsabilidad Social)*

Asimismo, una situación global de declive económico y de altas tasas de desempleo tiene una afectación directa en la capacidad adquisitiva de las familias y, por ende, en las posibilidades de estas para destinar recursos en materia educativa.

*Ahora mismo en mi casa estamos todos en paro. Solo tenemos los 600 euros de la pensión de la abuela y unos poquitos de ahorros que tiene mi padre. (H7, español, 27 años)*

*Cuando volvimos de Londres con la crisis y tal tuve que ayudar un poco con el trabajo a mi padre. Y no voy a decir que por eso repetí 3.º, pero claro, sí influyó. (H3, español, 21 años)*

#### **d) Dimensión institucional: política socio-educativa, centros escolares y profesorado**

Dentro de la dimensión institucional, uno de los ámbitos que aparece claramente entre los discursos de los jóvenes y profesionales es el relativo a las dificultades y rigideces que muestra nuestro sistema educativo con la existencia de un currículo común obligatorio, impuesto, muy teórico y poco flexible que impide diversificar y deja sin alternativas a los que no pueden hacer frente al mismo por distintos motivos:

*En secundaria intentamos que todos vayan por el carril de aceleración, no hay un carril lento. LOMCE y LOE dicen teóricamente que debe haber programas alternativos, FP, etc. Pero, en realidad, no siempre existen estas alternativas. Hay una exclusión institucional. (T1, Administración Autonómica, Educación/Atención a la Diversidad)*

*Tienen fobia al estudio tal cual se da en los institutos (matemáticas, lengua, inglés, física...). Todo eso es muy ajeno a su realidad y no lo encuentran nada práctico. (T2, Administración Local, Educación de Adultos)*

Directamente relacionado con lo anterior encontramos también varias referencias a la atención a la diversidad y a la diferenciación de la enseñanza para proporcionar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas a las necesidades de todo el alumnado:

*La LOMCE elimina otras medidas de atención a la diversidad que estaban funcionando, como la diversificación, que permitía obtener el título de secundaria. (T13, Tercer Sector, Empleo y Discapacidad)*

*No me centraba y los profesores no sabían atenderme, no tenían conocimiento de lo que podía ser la hiperactividad. (H11, español, 32 años)*

En algunas de las voces de los profesionales aparece la idea de que el sistema no compensa realmente las deficiencias de origen sociocultural porque faltan medios y porque la legislación vigente no favorece la inclusión:

*En estos últimos años hemos visto cómo los centros públicos, que para muchas familias son la única posibilidad realmente de promoción social, han sido abandonados a su suerte, a favor de la educación privada o concertada. (T10, Sindicato, Empleo y Formación)*

*La LOMCE es segregadora porque toma medidas como, por ejemplo, los programas de mejora del rendimiento, que ya en 2.º de la*



*ESO clasifica a la gente con el único objetivo de maquillar las cifras del abandono escolar. (T1, Administración Autonómica, Educación/ Atención a la Diversidad)*

Los conflictos y la afectación que genera la transición entre distintas etapas educativas, al suponer un cambio de la relación profesor-alumno, una peor atención directa al estudiante y una relajación del control, también aparece en el discurso de los jóvenes:

*El paso a bachiller se notó mucho. Cambio de asignaturas, de profesores, de gente y me agobió muchísimo. Empecé a suspender y vi que no tenía ganas, y al final, lo dejé. (H5, español, 18 años)*

*Al pasar del colegio al instituto no hay un tutor que acompañe a los alumnos, que los motive, que esté con ellos y los oriente personal y académicamente. (T11, Tercer Sector, Salud/Adicciones)*

Otro ámbito institucional referido en los discursos de los jóvenes biografiados menciona el centro escolar. Se han encontrado varias referencias relativas a la existencia de un clima escolar aburrido que se convierte en un factor desmotivador y de desenganche del sistema educativo:

*Si alguien quiere aprender algo tiene libros e Internet. La escuela te da unos básicos que no te sirven. Actualmente te dan cosas de hace veinte años. (H12, español, 32 años)*

*Una vez oí a una profesora decirle a un padre que las rejas del colegio eran para darle aspecto de cárcel. Yo ya lo pensaba, pero oírlo de una persona adulta, fue como una confirmación para entender que me tenían para encerrarme, no para educarme. (P6, española, 25 años)*

Además del centro escolar, se refieren factores vinculados estrictamente con el profesorado. Así, al igual que ocurría con los padres, el profesorado puede convertirse tanto en un factor de protección como en un factor de riesgo a la hora de explicar el fracaso y el abandono escolar de los jóvenes. En este sentido, muchos profesores no renuevan su forma de enseñar, están poco formados pedagógicamente y no saben realmente cómo atender al alumnado.

*En 1.º o 2.º de la ESO tuve una profesora que me dijo: «tú no vas a llegar a nada en la vida». (H1, español, 34 años)*

*Los maestros no mantienen una relación afectiva con los chicos y chicas de sus aulas que les haga ser un referente para ellos. (T8, Administración Local, Empleo y Formación)*

*Yo he visto cómo profesores miraban hacia otro lado tras pegarle o ponerle un alumno a otro la zancadilla. No todos, pero muchos van a cobrar su sueldo y poco más. (H9, español, 19 años)*

Sin embargo, existen otros testimonios que, al contrario, se dan por completo a su labor docente y se convierten en referentes para la vida de sus estudiantes.

*Mi profesora de filosofía sabía lo que pasaba en mi casa y me apoyaba, me animaba y siempre estaba conmigo. No paraba de decirme «venga que tú puedes». (H17, española, 19 años)*

Otro de los aspectos mencionados es la ineficacia de algunas medidas directivas desarrolladas por parte de algunos centros:

*Llegó un punto en el que ir al director ya no era temido para mí. Iba, hablaba o me sentaba allí un rato, y ya está. (H22, española, 24 años)*

*El instituto solo puso amonestaciones, nada más, es una tontería. (H9, español, 19 años)*

El análisis realizado pone claramente de manifiesto que las causas que influyen sobre el AET son múltiples y están estrechamente relacionadas entre sí. Esto nos indica, que más que centrarnos en unas y dejar otras, sería conveniente desarrollar una estrategia global del abordaje del problema. Los testimonios recogidos en nuestra investigación apuntan en este mismo sentido.

*Se debe actuar en distintos frentes: apoyar a las familias, dotar de mayores recursos al sistema educativo, fortalecer la formación de los profesores, trabajar el currículum de forma más atractiva y hacer un seguimiento más individualizado de aquellos alumnos, que ya desde la primaria, presentan problemas. (T5, Universidad, Educación/Organización Escolar)*

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La amplia revisión de estudios llevada a cabo sobre las principales causas del abandono y fracaso escolar, junto a las propias fuentes empleadas en esta investigación, permiten obtener una propuesta que aúna los diferentes factores aportados por otros estudios, al tiempo que se ha profundizado en los obtenidos mediante las fuentes propias.

Los resultados obtenidos promueven la reflexión sobre la influencia de las técnicas en la obtención de los factores del AET, sin olvidar el sesgo que puede introducir la elección de uno u otro agente como informante clave.

En los siguientes cuadros se recogen de forma sucinta los resultados obtenidos, siguiendo la clasificación entre endógenos y exógenos e incorporando el agente que ha referido cada factor diferenciado y su frecuencia.

Tabla 5  
*Factores endógenos personales que inciden en el abandono escolar temprano*

Ámbito	Factores	Agente según tipo de fuente primaria			Estudios revisados
		Estudiantes		Profesionales	
		Historia de vida	Grupo de discusión	Entrevista	
Capacidades	Capacidad intelectual, nivel cognitivo	*			**
	Estado de salud y discapacidad	***			**
Aspiraciones	Motivación e interés el estudio	*****	*		***
	Expectativas sociales y laborales	*****	***		*

Como ilustra el cuadro 5, todos los *factores endógenos del ámbito personal* han sido ya aportados por otros estudios y mencionados por uno o más biografiados, especialmente los vinculados con las aspiraciones, también aludidos por un participante en el grupo de discusión.

En cuanto a los *factores endógenos relacionales*, excepto el bajo apoyo familiar en el estudio, el resto han sido mencionados por los jóvenes biografiados y apenas por los participantes en el grupo de discusión. Tanto en otros estudios como en los profesionales están presentes la mayoría de los factores, si bien varios biografiados han aportado como novedad el conflicto o inadaptación con el grupo de iguales como causa.

Tabla 6  
*Factores endógenos relacionales que inciden en el abandono escolar temprano*

Ámbito	Factores	Agente según tipo de fuente primaria			Estudios revisados
		Estudiantes		Profesionales	
		Historia de vida	Grupo de discusión	Entrevista	
Familia	Capital cultural de la familia	****		**	***
	Expectativas familiares	****		*	***
	Bajo apoyo al alumno			*	*
	Desestructuración familiar	***	*		*
	Quiebra y pérdida de familiares	*****		*	**
Iguales	Modelo de referencia de AET	***			*
	Bajo rendimiento	*****		**	*
	Conflictos/inadaptación	***			
	Adicciones y delincuencia.	*****			*
Contexto	Entorno social	*		**	*

Tabla 7  
*Factores exógenos estructurales que inciden en el abandono escolar temprano*

Ámbito	Factores	Agente según tipo de fuente primaria			Estudios revisados
		Estudiantes		Profesionales	
		Historia de vida	Grupo de discusión	Entrevista	
Social	Grupo social estigmatizado/etiquetado	**		*	**
	Pérdida de valor social de los estudios		*	**	
Económico	Auge/crisis económica	**		*	*
	Desempleo y precariedad laboral	*		*	*

En el caso de los *factores exógenos estructurales* es clara la complementariedad de técnicas y de agentes a la hora de conocer las causas de AET (cuadro 7). Así, la pérdida de valor social de los estudios no ha sido mencionada por otros estudios, mientras que los profesionales y un participante en el grupo de discusión lo han referido.

Tabla 8

*Factores exógenos institucionales que inciden en el abandono escolar temprano*

Ámbito	Factores	Agente según fuente primaria			Estudios revisados
		Estudiantes		Profesionales	
		Historia de vida	Grupo de discusión	Entrevista	
Centro escolar	Clima escolar desmotivador			*	*
	Medidas directivas contra fracaso	**		*	*
Profesorado	Bajas expectativas para algunos grupos	**			*****
	Baja motivación/implicación	*****		*	****
Política socioeducativa	Modelo educativo desmotivador	****	*	*	
	Baja flexibilidad curricular	*****		**	***
	Deficiente atención a la diversidad sistema no inclusivo	**		*	*
	Dificultades en transición entre etapas	*		*	***
	Deficiente atención al fracaso		**	****	*

Por último, entre los *factores exógenos institucionales*, excepto la alusión al modelo educativo desmotivador, el resto ha sido mencionado en las fuentes secundarias. En cuanto a las fuentes primarias, de nuevo la historia de vida es la técnica que más determinantes aporta, destacando entre los profesionales los factores vinculados con el profesorado y la política socioeducativa.

Esta investigación constata el amplio espectro de causas que explican el AET, a la vez que incluye dos factores no aportados directamente por otros estudios: los conflictos/inadaptación con relación al grupo de iguales y la pérdida del valor social de los estudios en el ámbito social. Asimismo, la distinción entre causas endógenas y exógenas permite avanzar en dos aspectos, uno metodológico y otro vinculado con la intervención socioeducativa.

Respecto al método, se ha avanzado en el sesgo que puede incorporar el uso de una determinada técnica, así como en el tipo de agente investigado. Mientras la historia de vida se muestra muy útil para indagar en las causas endógenas del AET (situación social y personal), la entrevista a profesionales aporta más información vinculada con las causas exógenas (institucionales o estructurales).

La política socioeducativa se puede nutrir en su intervención de la diferenciación entre factores endógenos y exógenos. Esta distinción posibilita actuaciones holísticas coordinadas, si bien desde marcos de intervención diferenciados (jóvenes y familia), frente a retos de carácter más institucional (normativa y recursos de apoyo), implicando así a todos los agentes que intervienen en el sistema educativo: padres, educadores, centros y a la propia legislación.

Finalmente, en la revisión de estudios realizada se constata una baja consideración de la opinión de los padres y una escasa aplicación de la observación participante, convirtiéndose estos déficits en interesantes líneas de investigación futura. Es necesario seguir investigando y complementado técnicas y opinión de los distintos agentes implicados en los procesos educativos.

**ANEXO. RELACIÓN DE ESTUDIOS REVISADOS SEGÚN TÉCNICA EMPLEADA Y AUTORÍA**

<b>Técnica</b>	<b>Autor/año</b>
Multimétodo: Entrevistas (profesionales) y Análisis documental (Plan y evaluación de necesidades)	1. Pérez, M.; Antúnez, A. y Burguera, J. (2017)
Multimétodo: Observación, Historia de vida de jóvenes; Entrevista (profesionales); Grupo de discusión; Análisis documental	2. Sánchez, S. (2016)
Multimétodo: Entrevistas personal docente/ directivo; Grupos discusión profesorado; Entrevistas alumnado; Grupos Discusión alumnado; Observación de aulas; Observación de reuniones y/o juntas de evaluación; Análisis de datos de centro	3. Tarabini, A. (dir.) (2015)
Multimétodo: Encuesta, fuentes secundarias; Análisis documental: expedientes de AET; Entrevistas (jóvenes AET, directores y orientadores)	4. Fernández-Enguita, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010)
Multimétodo: Análisis documental (expedientes de abandono); Entrevistas (jóvenes)	5. Mena, L. Fernández-Enguita, M. y Riviere J. (2010)
Multimétodo: Entrevista docentes; Observación juntas; Encuesta alumnos	6. Monarca, H.; Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013)
Multimétodo: Entrevista docentes y alumnos; Observación juntas, aulas; Grupo de discusión alumnos; Análisis de datos de centro	7. Tarabini, A.; Curran, M.; Montes, A. y Parcerisa, L. (2015)
Multimétodo: Análisis estadístico; Encuesta (alumnos); Estudios de caso (alumnos); Entrevista (profesores y miembros del equipo directivo)	8. Escudero, J.M; González, M.T; Moreno, M.; Nieto, J.M y Portela (2013)
Historia de vida (jóvenes)	9. Moriña, A. (2008)
Historia de vida (jóvenes)	10. Salvà (dir.) (2013)
Historia de vida (jóvenes)	11. Salvà, F.; Nadal, J. y Meliá, M. A. (2016)
Historia de vida (jóvenes retorno escolar)	12. Portela, A.; Nieto. J.M. y Toro, M. (2009)
Historia de vida (jóvenes inmigrantes)	13. Fouassier, M. y Mintegi, M. (2017)

<b>Técnica</b>	<b>Autor/año</b>
Historia de vida (jóvenes abandono escolar)	14. Morentín, J. y Ballesteros, B. (2018)
Historia de vida (joven)	15. Calderón, I. (2011)
Historia de vida (alumnos de CEPAs)	16. Feito, R. (2015)
Grupo de discusión (jóvenes)	17. Colectivo IOE (2013)
Entrevista (jóvenes abandono de ESO)	18. Tarabini, A. y Curran, M. (2015)
Entrevista (educadores y docentes)	19. Tarabini, A. (2017)
Entrevista (docentes)	20. Gil del Pino, M.C.; García Fernández, C.M. y Manrique Gómez, M.A. (2017)
Encuesta a jóvenes 16-24 años	21. Injuve (2017)
Encuesta ETFEIL 2001-2005 (jóvenes abandono)	22. García, M.; Casal, J.; Merino, R. y Pareja, G. (2013)
Encuesta a personas 18-64 años con AET	23. Estrada, M. M. (2017)
Encuesta (ESO, Bachiller)	24. Subirats, J. (dir.) (2009)
Encuesta (alumnos ESO y Bachiller intención abandono)	25. Mora, A.J. (2010)
Análisis documental (prensa, normativa)	26. Rujas, J. (2017b)
Observación (en aula)	27. Rujas, J. (2017a)



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, M.T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía bibliográfica*. Granada: Universidad de Granada.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Calderón, I. (2011). Sin suerte, pero guerro hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Cernedas, A. y Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.8
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, pp. 562-593. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242
- Colectivo IOE (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad*. Colección Estudios e Informes. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J.M. y Bolívar, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En *X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. [Actas]. Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J.M., González, M.T., Moreno, M., Nieto, J.M., y Portela, A. (2013). *Estudiantes en Riesgo, Centro escolares de Riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad*. Murcia: DM Ed.
- Estrada, M.M. (2017). *Estudio descriptivo sobre el abandono escolar temprano e influjo de variables personales y socio-culturales en la Ciudad Autónoma de Melilla*. [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado*.

- Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 351-371.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fouassier, M. y Mintegi, M. (2017). Trayectorias exitosas: diversos relatos de vida, En M. Fouassier (Coord.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- Gil del Pino, M.C.; García, C.M., y Manrique, M.A. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.
- Hernández-Pedreño, M. (2015). La muestra en la investigación cualitativa, En N. Caparrós y E. Raya, *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social* (pp: 77-94). Madrid: Grupo 5.
- Hernández-Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 69, 25-46.
- INJUVE (2008). *Juventud en España. Informe 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de <https://goo.gl/ZGRh3H>
- Jiménez, M., Luengo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 13-49.
- Luengo, J. (Comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares.
- Martínez-García, J.S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- Martos, J.M. y Domingo, J. (2011). De la epidermis al corazón: la búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(1), 337-354.
- Mena, L. Fernández-Enguita, M., y Riviére J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Monarca, H., Rappoport, S., y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Mora, A.J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 171-190.
- Morentín, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20.
- Moriña, A. (2008). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con

- discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez, M., Antúnez, A., y Burguera, J. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Portela, A., Nieto, J.M., y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión social. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 193-218.
- Powers, J.M., Fischman, G.E., & Berliner, D.C. (2016). Making the Visible Invisible: Willful Ignorance of Poverty and Social Inequalities in the Research-Policy Nexus. *Review of Research in Education*. 40, 744-776. doi: 10.3102/0091732X16663703
- Ritacco, M. y Amores, J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en Secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160.
- Rujas, J. (2017a). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de relaciones laborales*, 35(2), 327-345.
- Rujas, J. (2017b). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers*, 102(3), 477-507.
- Salvà, F. (Dir.) (2013). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la educación permanente de personas adultas*. Informes de recerca en educació. Illes Balears. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa.
- Salvà, F.; Nadal, J., y Meliá, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14(2), 1405-1419.
- Sánchez, S. (2016). *Análisis del fracaso escolar a través de las historias de vida de personas adultas en Educación Secundaria*. [Tesis Doctoral]. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Subirats, J. y Alegre, M.A. (2010). *L'educació post obligatòria a Catalunya: Eixos de desigualtat en les trajectòries més enllà de l'ESO*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a Catalunya.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Tarabini, A. (2017). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(3), 196-212.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Eduardo Romero Sánchez. Licenciado y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Premio Extraordinario de Licenciatura y de Doctorado. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación «Educación en Valores» y coordinador de investigación del Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia. Sus publicaciones más recientes se centran en la dimensión ética de la educación y en los procesos de exclusión social y educativa.

Manuel Hernández Pedreño. Licenciado en Economía, Doctor en Sociología y profesor Titular de Sociología de la Universidad de Murcia. Investiga sobre desigualdad social en diferentes colectivos (inmigrantes, jóvenes, personas sin hogar). Director del Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia, ha obtenido el XX Premio Nacional de Investigación 2015 del Consejo Económico y Social de España por la investigación «Desigualdad, pobreza y exclusión social: coordinación y evolución de las políticas públicas en España».

Dirección de los autores: Eduardo Romero Sánchez  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia  
30100 Murcia  
E-mail: eromero@um.es

Manuel Hernández Pedreño  
Facultad de Economía y Empresa  
Universidad de Murcia  
30100 Murcia  
E-mail: manuel@um.es

Fecha recepción del artículo: 19. Febrero. 2018  
Fecha modificación del artículo: 20. Junio. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 25. Junio. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

## VINDICACIÓN DE LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DEMOCRÁTICAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LAS PRÁCTICAS MORALES DE RECONOCIMIENTO Y RESPETO

(VINDICATION OF THE SCHOOL AS A FOSTERING SPACE FOR DEMOCRATIC EXPERIENCES: CONCEPTUAL APPROACH TO MORAL PRACTICES OF RECOGNITION AND RESPECT)

Bianca Thoilliez  
*Universidad Autónoma de Madrid*

DOI: 10.5944/educXX1.21657

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657

Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. [Vindication of the school as a fostering space for democratic experiences: conceptual approach to moral practices of recognition and respect]. *Educación XXI*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657

## RESUMEN

Vindicación, es el acto o el efecto de vindicar y se vindica de algo cuando se defiende, especialmente por escrito, algo o a alguien que ha sido injuriado, calumniado o injustamente tratado. Es cierto que quizá hoy estemos más acostumbrados a utilizar el verbo «reivindicar», pero en este trabajo no se tratará solo de argumentar a favor de algo o de alguien, sino de defender algo, en este caso la escuela. Este trabajo mantiene que la escuela, las especiales condiciones espaciales y temporales que ofrece, la convierten en un lugar propicio en el que cultivar dos prácticas morales que encontramos fundamentales para la posibilidad, la continuidad y la extensión de la democracia a través de las prácticas morales reconocimiento y respeto. Tras aclarar a qué nos referiremos por «prácticas morales», para el desarrollo del contenido conceptual de cada una de estas prácticas se recurre a algunas

ideas de Axel Honneth y Richard Sennett. Se espera con ello aportar argumentos de peso para recordar cómo la institución escolar es, por sus peculiares características, lugar preferente para la inmersión en estas prácticas morales fundantes para las experiencias de vida democrática.

## **PALABRAS CLAVE**

Escuela; educación cívica; educación moral; reconocimiento; respeto.

## **ABSTRACT**

We vindicate something when we defend, especially in writing, something or someone who has been reviled, slandered or unjustly treated. It is true that nowadays this verb is more difficult to use, but in this work it is not only to argue in favor of something or someone, but to defend something, in this case schools. This paper will maintain that schools, the special temporary and spatial conditions they offer, make them a propitious place to cultivate two fundamental moral practices for the possibility, continuity and extension of democracy: recognition and respect. After clarifying what is meant here mean by «moral practices», the paper will turn to Axel Honneth and Richard Sennett respectively for the development of the conceptual content of each one of these practices. The paper hopes to provide strong arguments to stress how schools are, by their peculiar characteristics, a preferred place for immersion in these moral practices which foster democratic life experiences.

## **KEY WORDS**

School; civic education; moral education; recognition; respect.

## UN LUGAR LLAMADO ESCUELA Y ALGUNAS PRÁCTICAS MORALES QUE LO HABITAN

Vindicación, es el acto o el efecto de vindicar y se vindica de algo cuando se defiende, especialmente por escrito, algo o a alguien que ha sido injuriado, calumniado o injustamente tratado. Es cierto que quizá hoy estemos más acostumbrados a utilizar el verbo «reivindicar», pero es que no se trata aquí solo de argumentar a favor de algo o de alguien, sino de defender algo, en este caso la escuela, que en ocasiones, demasiadas los último años, se ha tratado de menoscabar, imputar falsos delitos y a la que con demasiada ligereza se acusa falsamente. También, la escuela y la forma contemporánea de los sistemas educativos, su perspectiva holística sobre el desarrollo y el crecimiento, se están viendo menoscabadas por la participación de perspectivas que tienden a fraccionar la actividad escolar en un sentido que disminuye, en ocasiones, todas las posibilidades que este espacio pueden abarcar, este medio ambiente especial que son las escuelas<sup>3</sup>. De igual modo, aunque desde un frente distinto, nos encontramos todas las corrientes «innovafílicas» (Narodowski, 2018), que llevadas a sus últimas consecuencias conducen a la sustitución parcial o a la desaparición total (según el caso, explicitando o no esta pulsión autodestructiva) de lo que las escuelas son<sup>4</sup>. Sin embargo, la escuela como espacio de aprendizaje democrático (como lugar donde aprehender y hacer propios los valores y mecanismos constitutivos de la promesa democrática, pero también como espacio donde la democracia se concreta en ese movimiento único emancipador y liberador que supone hacer común el conocimiento, procurando que todos aprendan), se justifica por la propia naturaleza de la escuela en su sentido clásico y tradicional<sup>5</sup>. Esta preocupación y consecuente necesidad de vindicación, es punto de partida de este trabajo, y es deudora del trabajo de Masschelein y Simons (2013 y 2015), y formulaciones novedosas de la misma que comparten un diagnóstico situacional similar (Hodgson, Vlieghe & Zamojski, 2017; Biesta, 2017; Standish, 2016), y queda bien expresada en la siguiente cita:

*Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena de la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy —en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente— cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y las destrezas en «bienes comunes», y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a*

*cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).* (Masschelein y Simons, 2014, p. 12)

La democracia como sistema político, como sistema de organización de la vida común, es un sistema de artificios y la escuela es un lugar especialmente idóneo para su experimentación. Las garantías del Estado de derecho son como una obra de arte social decantada históricamente, por lo que no es algo espontáneo ni que brote sin más. Por eso, para su propia continuidad, la democracia necesita contar con ciudadanos capaces de utilizar sus mecanismos e instituciones. Las escuelas tienen el potencial de contribuir, como ninguna otra institución producida hasta el momento, a que haya ciudadanos capaces de utilizar de una manera crítica, constructiva y creativa las instituciones democráticas, poniéndolas al servicio de proyectos comunes. La institución escolar contribuye también al crecimiento democrático en la medida que, por ejemplo, garantiza el acceso a una educación básica para todos; o en la medida que, también, promueve la mixtura social en sus centros y aulas; o, por supuesto, y como consecuencia de lo anterior, la escuela fortalece a la democracia cuando se esfuerza (y consigue) redistribuir de un modo más justo las oportunidades de desarrollo personal de todo el alumnado, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de desventaja social. La democracia, también, crece allí donde hay más ciudadanos formados en el cultivo de ciertos valores epistémicos. Algo que se logra gracias a que la experiencia escolar y el acceso al conocimiento que provee, desarrolla la capacidad racional, permite diferenciar el acierto del error, ayuda a reconocer argumentos mejores que otros, enseña a dejarse persuadir, a cambiar de idea, amplía, en definitiva, los marcos de comprensión con los que moverse en el mundo. Ese lugar llamado escuela, las condiciones espaciales y temporales que ofrece, hacen de ella un lugar propicio para experimentar prácticas morales que encuentro fundamentales para la posibilidad, la continuidad y la extensión de la democracia. Así, de entre todos los elementos enunciados por los que la escuela es un lugar privilegiado para el desarrollo de prácticas morales democráticas, aquí me ocuparé de manera monográfica de conceptualizar dos experiencias personalmente fundantes que ofrecen el tiempo y el espacio escolares: el reconocimiento y el respeto (y, por lo mismo, especialmente proclives para experiencias que alejan al sujeto que las vive de la vida democrática, como son la reificación y la desigualdad).

Por prácticas morales, siguiendo a Puig Rovira, habrán de entenderse aquellos «cursos de acontecimientos organizados, rutinarios y educativos» (2003, pp. 126-146), que «ayudan a enfrentarse a situaciones morales»,



que «participan de la acción humana y de la cultura de una comunidad», que «suponen la acción concertada de los participantes», que «persiguen objetivos y expresan valores», que «exigen el dominio de virtudes», y que «forman la personalidad moral». El estudio de estas «prácticas» (y el cuidado que pongamos en ellas) es el modo concreto de conocer (y de promover) el contenido de la cultura moral de un espacio educativo. Este «sistema de prácticas educativas y del mundo de valores que crean» (2012, pp. 33-34), serán constitutivos de la cultural moral de una determinada escuela, lo cual conlleva una determinada comprensión de los procesos educativos que en ella tienen lugar, y que Puig Rovira caracteriza en torno a dos ejes fundamentales (2012). Por un lado, que la educación no es solo una relación interpersonal, sino que es sobre todo una tarea colectiva. Esto supone que aun reconociendo que la vinculación interpersonal es un aspecto educativo fundamental, debemos considerar como tanto o más relevantes las influencias educativas que provienen del ambiente, no resultando la cultura moral de la acción de un educador solitario, sino que es resultado de la acción conjunta de un grupo o de una comunidad<sup>6</sup>. Por otro lado, tendríamos la idea de que la educación depende de las prácticas que ofrece el medio, resultando clave planear un diseño intencional de los medios educativos, así como participar en la multiplicidad de prácticas que proponen los medios. Esto a su vez supone que al configurar las prácticas de un medio se permite vivir una variedad de experiencias formativas a las personas que lo frecuentan y, que, por lo tanto, el educador debe pensar y construir intencionalmente los medios para que se conviertan en verdaderas experiencias educativas, como forma de asegurar que a medida que se participa en las diferentes actividades, vayan adquiriéndose las competencias necesarias para vivir en medios semejantes.

Para la aproximación al contenido conceptual de las prácticas morales de las que me ocuparé (reconocimiento y respeto), acudiré a algunas ideas de Axel Honneth y Richard Sennett. La elección de estos dos autores tiene que ver con el potencial pedagógico de su obra, no muy explorado en el ámbito de la teoría de la educación española. Honneth y Sennett, provenientes de tradiciones de pensamiento diferentes, confluyen en su interés por el estudio de las prácticas sociales<sup>7</sup>. Lo que haremos en los siguientes dos epígrafes es exponer las líneas fundamentales de este interés suyo, dejando apuntados los aspectos que de cada uno más pueden ayudarnos en el estudio de las prácticas morales escolares (tal y como se definieron en el párrafo anterior). En las reflexiones finales con las que cerraré el artículo, se subrayará el potencial pedagógico que sus descripciones pueden ofrecernos para pensar más y mejor, con mayor profundidad y detenimiento, las prácticas educativas y las oportunidades de experiencias democráticas que son capaces de promover en entornos escolares.

## PRÁCTICAS DE REIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO

Desde que publicase *La lucha por el reconocimiento*, Honneth es considerado como el mejor representante de la «tercera generación» de la Escuela de Frankfurt y el movimiento de la teoría crítica. Desde un estudio y análisis detallado de los trabajos de Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, o Habermas, Honneth se propone reactivar el legado y alcance de su dimensión ética para el siglo XXI. Para ello, se mueve en el universo normativo de las patologías sociales de la razón<sup>8</sup>, con una especial consideración a los procesos de subjetivación y creación de identidad en que estas patologías intervienen. En sus formulaciones iniciales, Honneth se interesaría por el concepto de «reificación» como un recurso que le permitiese determinar hasta qué punto era posible describir con él la relación de los sujetos con el mundo, más allá de su aplicabilidad estrictamente moral. Dice: «Quería descubrir algo sobre nuestra sociedad con su ayuda. Es decir, si en las últimas décadas ha habido algún momento en el que el efecto del mercado capitalista ha sido especialmente brutal» (Honneth, 2010, p. 63). El concepto no resultó tener todo el poder explicativo que Honneth esperaba de él sobre este asunto. Pero en el proceso, descubrió su aplicabilidad al ámbito de las «relaciones de reificación» entre sujetos y al de las «tendencias de autorreificación» (ibíd., p. 67). Sus posiciones son, como él mismo señala, una evolución crítica sobre la nueva versión de la teoría crítica que inaugura Habermas, con la que pasa del paradigma interpretativo clásico basado en las relaciones de producción a uno nuevo protagonizado por las relaciones de comunicación<sup>9</sup>. El problema que Honneth encuentra en este cambio es que Habermas descuida un elemento fundamental de la tradición de la teoría crítica: la consideración de las experiencias morales de los sujetos que estarían participando de la relación de comunicación intersubjetiva. Para Honneth, cuando en el curso de las interacciones sociales un sujeto ve limitadas injustamente sus posibilidades de comunicación, experimenta una desconsideración de sus expectativas morales «no como una restricción a las reglas lingüísticas dominadas intuitivamente, sino como una violación a reclamaciones de identidad adquiridas por la socialización» (Honneth, 2009, p. 260). Una instancia normativa como la pragmática universal a la que remite Habermas, se encuentra, según Honneth, fuera de la realidad que viven los sujetos y, al mismo tiempo, por estar fuera de la realidad, no ayuda a expresar las injusticias sociales. Dentro de este paradigma comunicativo, el elemento normativo nuclear estaría, en cambio, en el reconocimiento social que opera en la comunicación intersubjetiva, y todas las «patologías sociales» asociadas<sup>10</sup>.

Así, la teoría ética del reconocimiento defendida por Axel Honneth, se basa en el supuesto de que el reconocimiento es uno de los principales mecanismos reguladores de la existencia social de las personas. Según

explica, habríamos asistido en los últimos años a un cambio sustancial en nuestra concepción normativa del orden político, que abandona las categorías de igualdad de bienes y distribución equitativa, para tomar los de respeto y dignidad. Esto respondería a que «el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad, sino la prevención de la humillación o el menosprecio» (Honneth, 2010, p. 10). En este contexto, se entiende que, por un lado, una vida lograda, la percepción subjetiva de dicho logro vital, depende del reconocimiento y, por otro lado, que un individuo solo se percibirá a sí mismo como miembro de la comunidad en la medida que se sienta reconocido en una serie de aspectos de su personalidad:

*si un concepto de la dignidad del hombre, de su completa integridad, se logra solo aproximativamente en el camino de una determinación de los modos de la ofensa personal y el desprecio, entonces eso significa a la inversa que la integridad de la persona humana depende constitutivamente de la experiencia de reconocimiento intersubjetiva.* (Honneth, 1992, p. 79)

Así también, nuestras comunidades postradicionales no podrían entenderse solamente como formas de relación social caracterizadas por orientarse hacia un bien común cuyos miembros comparten (por haber considerado que dicho bien es intersubjetivamente válido), sino por las relaciones de reconocimiento que, de hecho, las configuran. Unas relaciones que no están solo marcadas por el respeto recíproco de los márgenes de libertad individual establecidos por la ley, sino por la medida en que las propiedades y capacidades de cada uno de sus miembros son reconocidas y apreciadas. Esto es, la medida en que las relaciones de comunicación manifiestan una estima recíproca entre los sujetos, las cuales, en ese caso, pueden definirse como relaciones de solidaridad:

*la solidaridad depende de la condición previa de que existan relaciones sociales de valoración simétrica entre sujetos individualizados (y autónomos); en este sentido, valorarse simétricamente significa mirarse mutuamente a la luz de valores que hacen aparecer las capacidades y propiedades del otro como significativas para la praxis común. Las relaciones de esta índole pueden y deben denominarse solidarias', porque despiertan no solo una tolerancia pasiva, sino un interés afectivo hacia la particularidad individual de la otra persona: pues solo en la medida en que yo procuro activamente que sus propiedades ajenas a mí puedan desarrollarse, será posible realizar nuestras metas comunes. Tan solo del carácter principalmente abierto de interpretación de todos los horizontes sociales de valores deriva que en este caso 'simétrico' no puede significar una estima mutua del mismo grado (...) 'simétrico' debe significar que cada sujeto obtiene sin escalonamientos colectivos la oportunidad de*

*experimentarse en sus obras y capacidades propias como valioso para la sociedad (...) [y] no perturbada por las experiencias de desprecio.* (Honneth, 2009, pp. 303-304)

En esta necesidad de reconocimiento se fundan y constituyen las estructuras sociales y las subjetividades particulares, bajo tres formas de interacción diferentes: el amor (propio de las relaciones familiares), el derecho (propio del ámbito jurídico) y la valoración social (propio de las relaciones de solidaridad que se establecen en el ámbito comunitario). La articulación de las relaciones de reconocimiento social tal y como las concibe Honneth, se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1  
*Relaciones de reconocimiento social*

<b>Modos de reconocimiento</b>	<b>Formas de reconocimiento</b>	<b>Autorrelación práctica</b>	<b>Formas de menosprecio</b>
Dedicación emocional	Relaciones primarias (amor y amistad).	Autoconfianza.	Maltrato y violación, integridad física.
Atención cognitiva	Relaciones de derecho (derechos).	Autorespeto.	Desposesión de derechos y exclusión, integridad social.
Valoración social	Comunidad de valor (solidaridad).	Autoestima.	Indignidad e injuria, «honor», dignidad.

*Nota:* adaptado de Honneth (1997, 159).

Honneth, que es dado a «razonar en negativo» o «a la inversa» para sostener sus propuestas<sup>11</sup>, para entender las esferas de reconocimiento intersubjetivo, explicará las modalidades de interacción donde concursa el menosprecio como efecto de las prácticas de reificación (Honneth, 1997): (i) En primer lugar se encuentran las formas de menosprecio en las que a una persona se le retiran violentamente todas las posibilidades de libre disposición de su cuerpo. Un tipo de situación que representa el modo más elemental de humillación personal. Cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad, provoca un grado de humillación que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de una persona con más profundidad que las demás formas de menosprecio. Esto es así porque lo específico de las lesiones que ocurren como consecuencia de la tortura o la violencia, no es el dolor corporal, sino su asociación con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto. El maltrato físico de un sujeto representa ese tipo de menosprecio que lesiona la confianza, aprendida en el amor, en la capacidad de la coordinación

autónoma del propio cuerpo. Por ello, la consecuencia, acompañada de una especie de vergüenza social, sería la pérdida de confianza en sí mismo y en el mundo que se extiende hasta las capas corporales del trato práctico con otros sujetos. (ii) En segundo término, tenemos modos de menosprecio personal a un sujeto por los que permanece excluido de determinados derechos dentro de una sociedad. Se entienden aquellos «derechos» vinculados a pretensiones individuales cuyo cumplimiento social una persona puede reclamar legítimamente, ya que como miembro plenamente valioso de una sociedad participa en su ordenamiento institucional igualitariamente. Pues bien, si a este sujeto determinados derechos se le sustraen sistemáticamente, eso se liga implícitamente con la afirmación de que no se le considera como a los demás miembros de la sociedad. En tales formas de menosprecio, vinculadas a la desposesión de derechos a la exclusión social, lo específico no es solamente la limitación violenta de la autonomía personal o el sentimiento de no poseer el estatus determinado, sino ser lesionado en sus expectativas de ser reconocido en tanto que sujeto capaz de formación de juicios morales. Así, la experiencia de la desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás. La persona pierde el respeto cognitivo de una responsabilidad moral que solo puede ganarse esforzadamente en el proceso de la interacción civilizadora. (iii) En último término, puede producirse una modalidad de humillación que se refiere negativamente al valor social del sujeto o del grupo. En tales formas de menosprecio se desvalorizan modos de vida, individuales o colectivos y en el lenguaje cotidiano se relacionan con los conceptos de «injuria» o «deshonra». La jerarquía social de valores escalonaría formas de vida y determinadas convicciones como menos válidas o con insuficiencias, para luego sustraer a los sujetos que de ellas participan toda posibilidad de atribuir valor social a sus propias capacidades. Para la persona que soporta la degradación evaluativa de su modelo de autorrealización, trae como consecuencia no poder referirse a su modo de vivir como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye un significado positivo. Con ello, el sujeto pierde autoestima personal y la oportunidad de poder entenderse a sí mismo como un individuo estimado en sus capacidades y cualidades características. Se le niega la aquiescencia social a una forma de autorrealización que, entonces, él debe encontrar con apoyo de su grupo.

## **PRÁCTICAS DE DESIGUALDAD Y RESPETO**

Desde el inicio de su carrera, Richard Sennett, sociólogo estadounidense antiguo alumno de Hannah Arendt, ha escrito y publicado numerosos trabajos (tanto ensayos como literarios), en los que se ha dedicado a explorar situaciones en las que los sujetos van logrando

o no el respeto en las sociedades en que viven. Su enfoque de trabajo, circunscrito a lo que él mismo llama el estudio de la cultura material, debe situarse epistemológicamente en la tradición pragmatista<sup>12</sup>, y resulta por ello especialmente adecuado para conceptualizar prácticas morales susceptibles de ser experimentadas en el entorno escolar, tal y como este trabajo trata de hacer.

En *The hidden injuries of class* (Sennett & Cob, 1972) Sennett exploraba a través de una serie de entrevistas los efectos vitales que tiene pertenecer a clases sociales trabajadoras. Del análisis de las mismas, aparecen repetidamente sentimientos de inadecuación y vulnerabilidad que son interpretados por los propios entrevistados como un fracaso personal, y no como una consecuencia de vivir en una sociedad de clases. Presentan una tendencia a percibir su posición social no solo como su propia carga sino como una cuestión de carácter. Dado que el medio social en el que luchan es uno en el que se les dice que impera la igualdad de oportunidades, asumen como exclusivamente propia y personal la responsabilidad de ocupar tal situación. Así, «cuanto más baja es la posición social con la que un hombre se define en relación con otras personas, más parece ser su culpa» (Ibíd., p. 96). Cuanto más bajo es el lugar que un sujeto ocupa en la sociedad de clases, más responsabilidad personal parece asumir sobre el lugar ocupado y más vergüenza social siente. La posición social afecta a la valoración personal que un sujeto hace de sí mismo. Sennett entiende la afirmación del principio de igualdad en las sociedades capitalistas como un dilema de valoración personal. Este «dilema» sobre la valoración personal se entremezcla con la forma en que la sociedad interpreta y concede respeto a los individuos que la habitan:

*la igualdad de oportunidades no es, pues, un ideal que se les presenta a los hombres frustrados, vencidos o inseguros para que se animen. Se trata, en el mejor de los casos, de un mensaje en el que se les dice que, si la sociedad fuese justa, tendrían la oportunidad de dejar de ser unos 'nadies'. (Sennett & Cob, 1972, p. 183)*

El «nadie» es la antítesis del «alguien». Ser un «alguien» en la sociedad moderna consistiría en llevar la insignia del éxito social que se logra a través del logro económico o de la posesión de alguna capacidad que te haga único. Para poder ganarse el respeto y el reconocimiento de quienes lo rodean, el sujeto debe ser primero «alguien». La tensión entre el respeto y la igualdad requiere de una clase de equilibrio que no es posible encontrar en la promesa de la igualdad de oportunidades (porque no es ni real ni verdaderamente posible) sino en el reconocimiento de la igualdad entre las personas. Respetar a los demás como personas, como personas merecedoras de respeto, es respetarlas con independencia de su situación

en la vida. Una dificultad que se agrava, que se hace todavía más difícil, con las nuevas formas de trabajo<sup>13</sup> y la nueva serie de expectativas y desafíos que la sociedad contemporánea a los sujetos propone pero que resultan inalcanzables para la mayoría<sup>14</sup>.

Sin embargo, será en su obra, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, donde Sennett (2003) aborda en qué consiste el respeto, por qué es socialmente relevante, y qué problemas concretos nos plantea en la actualidad. En lugar de decirnos en qué consiste el respeto directamente, Sennett evita proporcionar definición canónica alguna, optando por establecer diferencias entre el concepto de respeto y otros vecinos (dignidad, prestigio, estatus, honor), diferencias que son señaladas en su uso cotidiano, mostrando así las sutilezas con que se nos van presentando en el día a día. De este análisis entre sociológico y fenomenológico, puede sin embargo deducirse que el respeto al que se refiere Sennett debe entenderse como consideración o acción de considerar, y esto tanto en el sentido de ser considerado con alguien, como en el de tomarlo en consideración. Así, cuando alguien es respetado consigue hacerse considerar, es decir, hacerse ver, mostrarse en la esfera pública y ser reconocido como un ser autónomo que ha de ser tenido en cuenta como un alguien que forma parte y es miembro de un mundo común. Por su parte, la falta de respeto consistiría, pues, en la invisibilización, en el ser borrado, eliminado o sombreado hasta dejar de ser visto, cuando uno ya no cuenta, porque no se le tiene en cuenta:

*La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa. Cuando la sociedad trata de esta manera a las masas y solo destaca a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento, la consecuencia es la escasez de respeto, como si no hubiera suficiente cantidad de esta preciosa sustancia para todos. Al igual que muchas hambrunas, esta escasez es obra humana; a diferencia del alimento, el respeto no cuesta nada. (Sennett, 2003, p. 17)*

Y es que de acuerdo con lo que sostenido por Sennett, toda nuestra vida social se funda sobre una serie de relaciones en las que (i) los sujetos nos mostramos los unos a los otros, (ii) pretendemos ser tomados en consideración y (iii) se nos apela a considerar a los demás. Lo primero (mostrarse a los demás) hace referencia al respeto por sí mismo de un sujeto que, lejos de ocultarse avergonzado, se muestra a la luz pública; lo segundo (ser tomado en consideración), al respeto que pide a los otros; lo tercero (ser llamado a considerar a los demás), al respeto que brinda a los demás. Respetarse, ser respetado y respetar son los hilos que tejen

las relaciones sociales y la estructura la proporciona el respeto mutuo: una situación de reciprocidad en la que quien recibe respeto lo concede y viceversa. Este movimiento de reciprocidad, estar atentos a él (a si se produce o no y en qué condiciones, si es que es el caso, lo hace), resulta clave para Sennett porque es este movimiento lo que permite analizar el problema del respeto a la luz del problema de la desigualdad. Un movimiento que, según sea el sentido y forma en que se experimenta, da forma al carácter de los sujetos:

*De tres maneras modela la sociedad el carácter, y de acuerdo con ellas se gana el respeto de los demás o no se consigue inspirarlo. La primera manera es la que tiene lugar a través del propio desarrollo, en particular a través del desarrollo de capacidades y de habilidades (...) La segunda manera reside en el cuidado de uno mismo. (...) La tercera manera de ganar respeto es retribuir a los otros. (...) La desigualdad desempeña un papel particular y decisivo en la formación de esos tres tipos de carácter. La persona poco común que utiliza la plenitud de sus capacidades puede servir como icono social y justificar la inadecuada provisión de recursos o consideración a quienes no se desarrollan con la misma plenitud; la celebración de la autosuficiencia y el temor al parasitismo pueden servir para negar los hechos de necesidad social. Las condiciones sociales pueden distorsionar como piedad por los débiles la compasión que subyace al deseo de retribuir, en cuyo caso el receptor vive esa piedad como desprecio. (Sennett, 2003, pp. 73-74)*

Es indudable que el respeto mutuo no es algo que esté garantizado y, de hecho, es muy frecuente que se nos presente como una relación asimétrica: un sujeto recibe un respeto que no devuelve a quien se lo brinda, desconsiderándolo. Para Sennett, esta resulta ser la forma más obvia de desigualdad moral: señalar de las diferencias existentes entre quienes, siendo socialmente visibles, son tomados en consideración y quienes, por el contrario, resultan borrados o convertidos en sombras despersonalizadas, descontados. Es por eso que el respeto mutuo es tan importante a la hora de expresar la clase especial de reciprocidad que permite sostener verdaderamente la igualdad moral. Es, además, el principio que hace posible la autonomía: tú me consideras y cuentas conmigo y yo te considero y cuento contigo; no tenemos por qué considerarnos iguales en todos los planos posibles de comparación (porque no lo somos necesariamente, de hecho, lo más probable es que no lo seamos), sino que nos comprometemos a no perdernos de vista, a reconocer nuestra mutua existencia y que nuestras prácticas deben dar cuenta de esta consideración fundamental.

*La autonomía es una poderosa vía de acceso a la igualdad. Más que como igualdad de entendimiento, que es una igualdad transparente,*



*la autonomía significa aceptar en el otro lo que no entendemos, que es una igualdad opaca. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía como igual a la nuestra. Pero para evitar el dominio del virtuoso, la concesión debe ser mutua.* (Sennett, 2003, p. 129)

Sennett encuentra que de forma mayoritaria experimentamos una compleja relación entre respeto e igualdad moral. Una complejidad que se explica a través de los mecanismos por los que habitualmente ahora denegamos o asignamos respeto a los demás: (i) la desigualdad de los talentos individuales frente a la obra bien hecha, (ii) las dificultades para ser autosuficiente frente a la capacidad de valerse por uno mismo, y (iii) la posibilidad de provocar formas degradantes de generosidad frente a la benevolencia. Unos mecanismos de cuyos riesgos y limitaciones es difícil evadirse, puesto que con ellos logramos compensar moralmente las desigualdades materiales existentes. Además son mecanismos que pueden llegar a ser perversos, puesto que pueden limitar o arrasar ese mismo respeto que están procurando generar.

## **REFLEXIONES FINALES**

Tanto los trabajos de Honneth sobre las experiencias de valoración social, como las indagaciones de Sennett sobre las formas del respeto en la sociedad contemporánea, y los diversos efectos que ambos elementos tienen sobre las experiencias subjetivas y la formación de identidad personal (de lo cual hemos procurado dar cuenta en los dos apartados anteriores), son de enorme valor a la hora de pensar modos concretos de enriquecer el desarrollo de experiencias democráticas que el espacio escolar puede ofrecer.

De acuerdo con Honneth, las lesiones de los presupuestos normativos o principios generales que regulan las interacciones sociales en el seno de una comunidad dada, se plasman «de manera directa en los sentimientos morales de los participantes» (2009, p. 262). Las características de nuestras experiencias de interacción social (las condiciones objetivas de la experiencia y su efecto subjetivo) irían así configurando nuestras experiencias de interacción futuras, y estas a su vez, la expansión o reducción de sus efectos. El resultado de estas experiencias configurarían quiénes somos y el lugar que ocupamos en la comunidad. Por lo tanto, atendiendo a las condiciones en que dichas experiencias se han producido y los efectos que tienen sobre los sujetos involucrados, será posible extender y hacer crecer las experiencias de reconocimiento, propias también de comunidades democráticas donde, como indica Honneth, las interacciones deben regularse por relaciones solidarias y simétricas. Algo, que, sería algo

así como afirmar que las posibilidades de experiencias plenas en el futuro, dependen del crecimiento en cantidad y calidad que de las mismas hagamos en el presente. Una empresa en la que la educación escolar tiene mucho que ver, pues considerar la dimensión moral del compromiso práctico de la vida democrática, implica extender al máximo número de personas y sin distinciones esas experiencias. Resulta fundamental, para habitar con plenitud y ayudar a hacerlo los espacios comunitarios, el hecho de cuidar y dar una respuesta ajustada a la necesidad de reconocimiento que el sujeto que se educa tiene (en sus diferentes ámbitos de interacción), así como las consecuencias devastadoras que no hacerlo puede llegar a entrañar. Sería deseable, para ello, pensar en modos concretos para abordar educativamente cada una de las esferas del reconocimiento propuestas por Honneth. Pensar y realizar propuestas concretas que favorezcan la autoconfianza y la dedicación emocional en el ámbito familiar; el autorespeto y la atención cognitiva en el ámbito de las relaciones de derecho; y la autoestima y la valoración en el ámbito de las interacciones socio-comunitarias. El espacio escolar es, por sus peculiares características, lugar preferente para la inmersión en las prácticas y experiencias democráticas. El análisis de Honneth nos lleva a pensar el espacio escolar como lugar preferente de experiencias propias del tercer tipo de reconocimiento y, también, de menosprecio. La dificultad que entraña tratar de promover experiencias de valoración social entre aquellos individuos que participan de modos de vida situados en los niveles bajos de la estructura social, es sin duda una cuestión que puede afrontarse desde el espacio escolar y, donde, la acción educativa que emprendamos debe contener sus fines en sus medios que ponga en marcha. Honneth señalará que «respecto al tipo de menosprecio que se encuentra en el desprecio determinado de un modo de vida, encuentra un empleo preminente la categoría de ‘enfermedad’» (Honneth, 1997, p. 164). Lo que quiero indicar con esto es que, para promover experiencias de valoración social en el aula, el profesor debe mantener una actitud de compromiso práctico con la realidad, como único medio efectivo de captar toda la complejidad de las formas de reificación y menosprecio que pueden presentarse en su contexto de actuación concreto. Una plena consciencia del elemento pasivo y activo de la experiencia escolar, sus principios de continuidad y de interacción.

Sennett explora las relaciones que se dan entre la experiencia subjetiva del respeto y la capacidad de darse valor a uno mismo y a los otros. Sennett destaca la importancia de las relaciones interpersonales en las experiencias del reconocimiento y del respeto, considerando ambas como mutuamente interdependientes: es sobre la base del respeto donde el reconocimiento descansa y que el respeto requiere igualmente del reconocimiento. A medida que la identidad del sujeto va formándose en el proceso de socialización, el sujeto va reflejando e internalizando las diferentes creencias y valores que

experimenta. Las escuelas son espacios donde estas experiencias, positivas o negativas, se producen de manera especialmente intensa. No es difícil que vengan a la memoria multitud de situaciones en las que un alumno haya tenido experiencias negativas e incluso abusivas con profesores y/o compañeros, así como otras tantas positivas y reconfortantes. El comportamiento de los demás hacia un sujeto se convierte en la fuente de la experiencia individual del sentido lo que uno vale, su «*personal worth*», quedando como incrustado en su experiencia de vida, rebosando los límites espaciales del lugar donde esas experiencias tengan lugar. El sujeto se lleva puesto ese sentido de valoración personal que construye en estos espacios de socialización (entre los que Sennett, sin embargo, no menciona de manera explícita el caso escolar pero resulta perfectamente extensible al mismo). Para Sennett el respeto es un valor social fundamental implícito en el proceso de desarrollo de la autoestima de los sujetos. El respeto, el respeto hacia uno mismo y hacia los demás, es un elemento clave: el respeto dado y del respeto recibido son la puerta de entrada a las relaciones de reconocimiento hacia uno mismo y hacia los demás. Siendo el respeto un valor humano universal necesario, el respeto no puede crecer solo o preferentemente en ambientes donde se tiende a aplaudir a unos pocos y donde solo unos pocos tienen los medios y los recursos para ganarse el respeto de los demás y para aprender a respetar a los otros. Creo que es sencillo para todos pensar en prácticas de aula donde un docente bienintencionado «socorre» a un alumno necesitado complicando su posibilidad de llegar a ganarse el respeto de sí mismo, hacerse respetar y respetar a los demás. Una situación didáctica en la que la búsqueda ciega a las diferencias del trabajo bien hecho aleja al alumno con dificultades. Adaptaciones curriculares mal enfocadas que alejan del alumno la experiencia de valerse por sí mismo.

Asumir como prácticas morales del aula las aproximaciones conceptuales sobre el reconocimiento y el respeto aquí expuestas, es tener el empeño de conseguir que los alumnos, todos, especialmente los últimos, salgan adelante a través de, entre otras prácticas, la de integrarse en estructuras de participación comunitaria donde recibir el reconocimiento y el respeto de quienes los rodean. Las escuelas, su preservación y sostenimiento, son imprescindibles porque contienen el potencial de producir esa clase de prácticas morales generadoras de las experiencias fundantes que habilitan a una vida democrática. Es importante no olvidar, en tiempos de cuestionamiento como el que vivimos y al que nos referimos en la introducción, que en ese lugar llamado escuela muchos practican por primera vez el respeto desde la igualdad moral, se sienten llamados a respetar a los demás y se viven reconocidos.

## NOTAS

- 1 Y estoy pensando en toda la literatura contraria a la existencia de una dimensión educativa capaz de convivir con la misión instructiva de las escuelas, así como en aquella que traslada una visión de las escuelas como aparatos operantes dentro de una función productiva de los sistemas educativos.
- 2 Sitúo aquí todo el trabajo (y su influyente rastro bibliográfico, audiovisual y en redes sociales) de entidades de titularidad y tamaños variables, dedicadas a «innovar en educación» y «transformar los sistemas educativos».
- 3 Nótese que clásico y tradicional se usan aquí deliberadamente en sentido positivo, frente al recurrente carácter negativo con que de manera machacona se nos presentan en gran parte de los círculos pedagógicos españoles contemporáneos.
- 4 Una idea que retoma en su reciente trabajo el profesor Francisco Esteban: «La identidad moral de una persona depende de los valores que orquesta la comunidad lingüística a la que pertenece y en la que se encuentra incardinado. Dicho de otra manera: la moralidad de una persona se explica a partir de una suerte de marco moral, una moldura que es propia de la comunidad en la que dicho individuo se halla y vive» (2018, p. 52).
- 5 Prácticas sociales entendidas en sentido amplio y en las que se incluyen, por lo tanto, las prácticas educativas. El interés por esta modalidad específica de práctica social ha sido explicitado por él mismo en el caso de Honneth (2013), no tanto así en el caso de Sennett.
- 6 Sobre las relaciones de la contribución de Honneth con el paradigma de la Teoría Crítica, ver Honneth (2011a, pp. 27-29) y Hernández, Herzog y Rebelo (2017).
- 7 Con respecto a la evolución que la propuesta de Honneth representa sobre el paradigma de la comunicación de Habermas, ver Honneth (2009, pp. 258-259).
- 8 «Si ampliamos de esta manera el paradigma de comunicación más allá del marco de la teoría lingüística, se manifestará además en qué medida cualquier lesión de los presupuestos normativos de la interacción habrá de plasmarse de manera directa en los sentimientos morales de los participantes: pues como la experiencia del reconocimiento social representa una condición de la que depende la evolución de la identidad del hombre en general, su ausencia, es decir, el desprecio, conlleva necesariamente la sensación de una inminente pérdida de personalidad» (Honneth, 2009, p. 262). Ver a este respecto también su propuesta de «democracia como cooperación reflexiva» (Honneth, 1998).
- 9 «Estoy convencido de que resulta aconsejable, en el caso de los análisis sociológicos (o filosóficos) de fenómenos normativos, comenzar por los acontecimientos negativos; pues, en general, están articulados de manera mucho más clara y, por ello resultan más fácilmente aprehensibles que las manifestaciones o las tomas de posición positivas. La razón sistemática para este estado de cosas se encuentra en que las actitudes a favor permanecen en general implícitas, mientras que las actitudes en contra precisarían de la articulación precisamente porque de otro modo no serían tenidas en cuenta.» (Honneth, 2011b, p. 42).
- 10 «Escribo en el marco de una larga tradición, la del pragmatismo norteamericano (...) El pragmatismo ha tratado de unir la filosofía a las prácticas concretas de las artes y las ciencias, a la economía política y a la religión; su carácter distintivo es la búsqueda de problemas filosóficos insertos en la vida cotidiana.» (Sennett, 2009, p. 15).
- 11 Varias décadas después de su trabajo pionero de los setenta, Sennett (2000) entrevistará a varios ejecutivos despedidos tras la remodelación de una gran multinacional; hará un detallado seguimiento de las trayectorias laborales de un padre (trabajador por cuenta ajena toda su vida) y de su hijo (trabajador por cuenta propia forzosos); y entrevista a

trabajadores pertenecientes a dos generaciones distintas de una misma fábrica de Boston. Con todo ello enfrenta el mundo del trabajo en desaparición (de estructuras jerárquicas rígidas y de identidades profesionales firmes y formadas) y las nuevas formas de trabajo (de organizaciones en permanente crecimiento y cambio y de identidades profesionales extremadamente flexibles y maleables).

- 12 En *La cultura del nuevo capitalismo*, Sennett explora la experiencia de cómo buscar ser ese «hombre o mujer ideal» y el consiguiente daño que este ideal provoca cuando un sujeto internaliza una imagen inalcanzable e, incluso, no saludable de cómo debería ser él o ella. Una búsqueda consistente en enfrentarse a una serie de tres retos simultáneos e imposibles en torno a nuevas formas de experimentar los conceptos de tiempo, talento y renuncia y que se proyecta en: «Un yo orientado al corto plazo, centrado en la capacidad potencial, con voluntad de abandonar la experiencia del pasado, es —para presentar la cuestión amablemente— un tipo poco frecuente. La mayor parte de la gente no es así, sino que necesita un relato de vida que sirva de sostén a su existencia, se enorgullece de su habilidad para algo específico y valora las experiencias por las que ha pasado. Por tanto, el idea cultural que se requiere en las nuevas instituciones es perjudicial para muchos de los individuos que viven en ellas.» (2006, p. 12).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder.
- Herández, F.J., Herzog, B., y Rebelo, M. (2017). La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1). DOI: 10.1590/2175-623670297.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifiesto for a Post-Critical Pedagogy*. New York, EEUU: Punctum Books.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 5, 78-92, DOI: 10.3989/isegoria.1992.i5.339.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (1999). La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. *Estudios Políticos*, 15, 81-106.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2011a). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2011b). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *Isegoría*, 49, 377-395, DOI: 10.3989/isegoria.2013.049.01.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: TStorme.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84-95, DOI: 10.1080/17449642.2014.998027.
- Narodowski, M. (2018). Educación: Innovación, variación y gambeta. *Ideas Pansophianas*. Recuperado de <https://goo.gl/EEwzXb>
- Puig Rovira, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig Rovira, J.M. (2012). ¿Por qué hablar de cultura moral? En J.M. Puig Rovira (Coord.), *Cultura y educación moral* (pp. 15-34). Barcelona: Graó.
- Sennett, R., & Cobb, J. (1972). *The hidden injuries of class*. New York: W.W. Norton.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Standish, P. (2016). La enseñanza como exposición: La educación en negación. *Revista de Educación*, 373, 109-129, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Bianca Thoilliez. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Doctora *cum laude* en Educación con Mención Internacional por la UAM, D.E.A. en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), con Premio Extraordinario de Licenciatura, beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y Premio Nacional del Ministerio de Educación. Becas del Programa Nacional F.P.U. del Ministerio de Educación. *Special Research Student* en el Institute of Education University of London y *Visiting Scholar* en la Pennsylvania State University. Mi actividad investigadora abarca el estudio de la filosofía y la teoría de la educación, el análisis de políticas educativas y el desarrollo profesional docente. Soy miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la UAM, y del Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE) de la UCM.

Dirección de la autora: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid  
Calle Francisco Tomás y Valiente, n.º 3,  
despacho I-318  
28049 Madrid  
E-mail: bianca.thoilliez@uam.es

Fecha recepción del artículo: 15. Marzo. 2018  
Fecha modificación del artículo: 28. Mayo. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 08. Junio. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018



## JOHN HENRY NEWMAN Y SU IDEA DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI\*

(JOHN HENRY NEWMAN AND HIS IDEA OF THE UNIVERSITY IN THE 21ST CENTURY)

Miguel Rumayor

*Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía*

DOI: 10.5944/educXX1.20088

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Rumayor, M. (2019). John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI. *Educación XXI*, 22(1), 315-333, doi: 10.5944/educXX1.20088

Rumayor, M. (2019). John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI. *Educación XXI*. [John Henry Newman and his idea of the university in the 21st century]. *Educación XXI*, 22(1), 315-333, doi: 10.5944/educXX1.20088

## RESUMEN

En este artículo se aborda la actualidad de algunos aspectos de la universidad en la filosofía educativa de John Henry Newman. Concretamente, el documento tratará de demostrar cómo las ideas del pensador inglés son válidas para reorientar la crisis conceptual en la que se encuentra esta institución en nuestros días. En primer lugar se criticarán, bajo el prisma de Newman, los problemas asociados al pragmatismo educativo que invade las aulas universitarias y la sola orientación de los alumnos hacia el mercado de trabajo. Por otra parte, se expone la importancia y la necesidad de la verdad en las aulas y el prestigio del profesor como guía comprometido en la búsqueda de la misma. Ambas ideas defendidas por Newman han desaparecido de muchas universidades occidentales de nuestro tiempo, con las negativas consecuencias que eso conlleva. Además, Newman propone la promoción y el desarrollo de la expansión de la mente de los universitarios gracias a las enseñanzas recibidas. Esta se dará en todas las disciplinas,

con lo que este autor denomina como desarrollo del «hábito filosófico», el cual, como se explicará en este documento, consiste en orientar las materias más allá de sus dimensiones técnicas y de utilidad, creando en la mente de los alumnos una verdadera interdisciplinariedad de las ciencias. También se detallará en el escrito cómo, una vez que se empieza a alcanzar esta meta, objetivo de la universidad liberal que promueve Newman, los miembros de la comunidad académica podrán vincularse personalmente a la llamada gratuidad del saber y a los beneficios personales que otorga la vida académica. Estarán cimentando una verdadera *alma mater* universitaria, que se expandirá y ganará prestigio por el servicio que presta a la sociedad.

## **PALABRAS CLAVE**

Universidad; filosofía de la educación; método educativo; profesión docente; trabajo intelectual; Newman.

## **ABSTRACT**

This article addresses some current aspects about the university in the educational philosophy of John Henry Newman. Specifically, the paper will try to demonstrate how the ideas of this English thinker are valid in order to reorient the conceptual crisis in which this institution is nowadays embedded. From Newman's point of view, there is an initial discussion of the problems associated to the educational pragmatism that invades university classrooms, and the orientation of students towards the labor market. On the other hand, the importance and necessity of truth in the classrooms and the prestige of the teacher as a committed guide in search of it will be clarified. Both ideas defended by Newman have disappeared from many western universities of our time, with the negative consequences that this loss entails. In addition, Newman proposes the promotion and development of the minds of university students through the lessons they are taught. This will take place in every discipline through what this author calls the development of the «philosophical habit», which will also be explained in this document: an approach to subjects beyond their technical and useful dimensions, creating in the mind of the students a true interdisciplinary of sciences. Once this goal is achieved, according to the liberal university promoted by Newman, the members of the academic community will be able to personally link to the so-called free knowledge and the personal benefits of academic life. They will be building a true *alma mater* university, which will expand and gain prestige from the service it provides to society.

## **KEYWORDS**

University; Philosophy of Education; Educational Method; Teaching Profession; Intellectual Work; Newman.

## NEWMAN Y LA UNIVERSIDAD ACTUAL

Algunos se preguntan si la universidad, una institución centenaria, tiene todavía algo que aportar a nuestra sociedad. Si lo que aprenden nuestros alumnos en las aulas está sirviendo para mejorar sus vidas en el sentido más profundo, haciéndoles mejores y personas felices, o por el contrario esta institución no añade —ni ha de hacerlo— nada al respecto y debe limitar su papel como capacitadora de trabajadores para el mercado laboral. Frente a este planteamiento, a lo largo de este escrito se analizarán algunos conceptos sobre la universidad de John Henry Newman (1801-1900) y su validez para nuestros días. Tales ideas fueron expuestas en diferentes documentos, algunos de especial relevancia como *The Idea of a University* (1907), *The Rise and Progress of Universities* (1909), y también en sus profundas reflexiones sobre la formación de la mente humana en *An Essay in Aid of a Grammar of Assent* (1903).

Newman se fundamenta en la Grecia clásica, donde se adivina el embrión de lo que en la Edad Media será el espíritu universitario. Pedagógicos como Aristóteles o Platón fueron los fundadores de la Academia o el Liceo y se orientaron al desarrollo de un lugar de reflexión y encuentro entre profesores y alumnos. En tales instituciones imperan aspectos como la enseñanza de la causalidad, el valor del ocio y el uso superior de la inteligencia. Los que allí asistían se contagiaban de la necesidad de continuar enseñando y divulgando los conocimientos aprendidos (Himanka, 2015). En segundo lugar, Newman bebe del sistema formativo romano, más práctico y alejado de la reflexión teórica, dirigido a la formación del alumnado para su inmersión exitosa en la vida de la urbe. También lo hará de la llamada «universidad ecuménica» de la Edad Media (Fleischacker, 2009), como un espacio de análisis y debate entre el cristianismo y las nuevas corrientes filosóficas y teológicas llegadas a Europa por el norte de África. Por último, en Newman también se encuentra la idea de «universidad nacional», orientada al servicio de una comunidad determinada.

En el proyecto de la fundación de la Universidad Católica de Dublín, Newman trató de poner en práctica todas sus ideas, aunque no le fue posible, por eso después de algunos años de trabajo dimitió como Rector. Entiende la universidad como un espacio privilegiado e insustituible de la sociedad para la búsqueda de la verdad en todas sus dimensiones. El lugar donde los universitarios tienen que pertrecharse de las herramientas intelectuales, como primera finalidad, y de carácter, en segundo lugar, para transformar en todas sus dimensiones la sociedad. Por eso para él allí se aprende el rigor analítico, el orden lógico, la generalización adecuada, la libertad de criterio, la disciplina exigente. Este proceso llevará a la mente a concentrarse en su objeto de estudio sin distracciones, sin prejuicios, sin fantasías ajenas al

proceso intelectual, ya que «si un asentimiento es hecho sin suficiente base racional es un juicio temerario, un capricho o un prejuicio» (Newman, 1903, p. 258).

Para Newman la vida académica no debe caminar al margen de la sociedad, convirtiendo los foros universitarios en concilios de eruditos especializados que solo saben hablar de su ciencia y no se mezclan con los intereses y las necesidades de sus conciudadanos. Si la universidad no está en consonancia con la sociedad no sirve para nada, por eso ha de preparar gente para lo que esta necesita. Ahora bien, la pregunta que se hace Newman, como más tarde lo hizo Ortega y Gasset en su libro *Misión de la Universidad* (2007), que también podemos trasladar a nuestros días (Torralba, 2013), es sobre lo que la sociedad realmente necesita.

Newman percibe que la moderna división del trabajo, defendida entre otros por Adam Smith, ha originado también la fragmentación del ser humano (Culler, 1958). Así que cuando lo único que se puede ofrecer es la obtención de un título que posibilite la penetración con éxito en el mercado laboral, la vida académica pierde su virtualidad como positiva transformadora de la sociedad. Como ocurre en nuestros días, la universidad camina detrás del mercado a la hora de articular sus titulaciones y de promover proyectos de investigación, haciendo, directa o indirectamente, que sus alumnos se conviertan en individuos carentes de sentido crítico y se plieguen sin resistencia a la gran maquinaria de la producción y el consumo. Cuando el criterio de empleabilidad y especialización pone a la universidad al servicio del mercado de trabajo, la vida académica se transforma en una formación profesional de grado superior y se ignora la potencialidad creativa de la aulas universitarias. Para Newman (1907) en la medida en que el conocimiento se estrecha y hace particular deja de ser sabiduría para la persona y para la sociedad.

Todo lo dicho nos lleva a replantearnos la validez del modelo actual de universidad, al menos aquel que propone el Plan Bolonia, que trata de ser una copia del modelo americano sin iguales recursos físicos y humanos (Nubiola, 2008). A la sombra de tal modelo, repleto de prácticas y actividades en clase, los alumnos no son formados para expandir sus mentes ni pensar por sí mismos, sino solamente entrenados para desarrollar técnicas medibles, por tanto, en el sentido de Newman, poco formativas (Luque, 2016). Para el intelectual inglés todo conocimiento que no produce acciones inmanentes, cambios profundos en la persona, no forma realmente. Solamente por el crecimiento de estas, la persona va más allá de los objetos conocidos y el ser humano podrá tener después una auténtica proyección vital, una vida creciente capaz de abandonar el límite mental y proyectarse irrestrictamente

ante cualquier realidad, tal y como fundamenta Leonardo Polo (1998) desde una reflexión epistemológica.

Además hay que preguntarse qué papel juega el profesor en este sistema. Como más adelante se explicará, colocar en la cima de la formación personal la posibilidad futura del enriquecimiento económico del alumno conlleva devaluar el magisterio universitario, ya que implícitamente supone mostrar la figura del profesor de tiempo completo como un «refugiado intelectual». Alguien incapacitado para enfrentarse a la producción y al mundo real, que encontró en las aulas un espacio para enseñar lo que otros hacen mucho mejor en la práctica, como es ganar dinero. Unido a eso la institución universitaria no es ajena al *tsunami* que ha supuesto la llegada a su mundo de las nuevas tecnologías y particularmente la universalización del acceso a las fuentes del saber. Hoy en día los alumnos pueden contrastar en tiempo real si la información que se está dando en clase es veraz y conocer la fuente en las que el académico se ha fundamentado. Pueden, por ejemplo, iniciar después de la clase —en ocasiones lo hacen durante la misma— una conversación en una red social con una persona o grupo de personas, tal vez con alguien que sabe más que el profesor sobre el tema. También complementar, criticar o transferir lo aprendido en clase a otros mejores expertos. Para muchos el acceso universal a la información del alumno y el campo de discusión se ha convertido en inabarcable, provocando que el papel del profesor universitario esté en tela de juicio, algunos se preguntan si su función se ha reducido a un «intermediador intercultural» (Reyero, 2014, p. 128). Frente a esto Newman también ofrece valiosas reflexiones.

## LA VERDAD Y EL PRESTIGIO EN EL PROFESOR UNIVERSITARIO

Uno de las ideas fundamentales de Newman sobre la educación reside en que el universo es objetivo e inteligiblemente unificado (Rupert, 1998). Por eso, gracias al sentido «sentido ilativo» (Newman, 1903) existente en todas personas la verdad puede ser conocida. Todos deseamos la verdad de lo concreto (Newman, 1903), ya que tal conocimiento, una vez que se lleva a cabo, contribuye en muchas ocasiones, en cuanto que puede incidir directa o indirectamente sobre la voluntad, a hacer bueno al que lo recibe. Esta acción cognoscitiva se produce por lo que Newman llama acto de asentimiento real, el cual, al margen de su dimensión de utilidad tangible, libera al hombre y le llena de sosiego y paz interior (Newman, 1903). El saber auténtico perfecciona la propia naturaleza. La mente humana anhela profundamente la verdad como su objeto propio, alcanzarla satisface inequívocamente su propia constitución natural (Newman, 1907). Así se comprende que el teólogo inglés afirme que no puede existir la universidad sin la búsqueda de la verdad. Newman cree que verdad y formación personal son indisolubles.

Sin embargo, la verdad en nuestra academia ha quedado subjetivizada, aherrojada al ámbito de la percepción individual. La reducción de todo aprendizaje a su dimensión práctica es tal vez una consecuencia que procede en gran medida de un intento de paliar la carencia asociada a ese planteamiento. La supuesta neutralidad de la verdad, tan extendida como un mantra por la sociedad, conlleva una falsificación de la misma vida universitaria, una etiqueta extraña a su esencia. Para Newman, en el ámbito académico, como en otros de la vida, el ser humano al poseer conciencia no puede enfrentarse a la búsqueda de la verdad desde un plano personal distante y distanciado de la misma, tal y como defiende el relativismo. El contacto intelectual con esta no deja indiferente a la persona. La esencia de la vida universitaria se fundamenta en la capacidad del hombre de asentir realmente a las verdades encontradas.

Quizá sean comprensibles ciertas reacciones relativistas en la vida universitaria. No se trata de que el profesor se convierta en una especie de sacerdote de la verdad; su valor reside más bien en actuar como testimonio viviente de esa empeñada búsqueda, ya que «si queremos formarnos plenamente en un rama del saber con su diversidad y complicación debemos consultar a un hombre vivo y escuchar su voz viviente» (Newman, 1909b, p. 8). La verdad va más allá de la acumulación de datos o de informaciones, de ahí que los alumnos necesiten tener un guía claro que les ayude. Por eso para Newman la trascendencia del profesor universitario consiste en que es alguien capaz de impulsar al alumno a una decidida búsqueda personal de la verdad. Un buen profesor no es tal por lo que enseña sino más bien por lo que invita a aprender (Reyero, 2014).

Tristemente, hoy en día, el docente universitario en muchos espacios académicos no puede mostrar públicamente, ni con sus compañeros ni sus alumnos, una abierta preocupación por este tema. En algunas universidades hacerlo le desacredita automáticamente y le convierte en un fanático, ya que las enseñanzas tienen que ser siempre asépticas y desvinculadas de cualquier planteamiento ético relacionado con la búsqueda de la verdad. Cuando por absoluta necesidad el docente tenga que hacer un juicio, habrá que acudir a los tópicos al uso de lo políticamente correcto. Esto va a provocar, sobre todo en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, directa o indirectamente, que el trabajo del académico no se dirija al estudio y a la exposición rigurosa de los temas, con la idea de ofrecer desde su ciencia una solución a las necesidades verdaderas que la realidad plantea a cada momento. Por el contrario, estará preocupado en constatar que sus investigaciones estén alineadas al *main stream*, la corriente de pensamiento en boga, que a veces consiste en una combinación, supuestamente académica, de los tópicos al uso y de corrección política.

Además, en un modelo de universidad como el que ofrece la Declaración de Bolonia (1999) en donde no se promueve la búsqueda de la verdad, tal y como se refleja en algunas instituciones de nuestros días, la figura del profesor no tiene sentido. Su función se limita a la trasmisión de una serie de informaciones sin unidad interna, especialmente cuando hay una renuncia explícita al fundamento universal de las ciencias, haciendo en última instancia que estas se puedan relacionar entre sí. Para Newman (1903) un saber fragmentado, como el que se ofrece en muchas universidades, es un saber sobre el que la persona no puede realizar un asentimiento real, principio de toda formación humana. Si las nociones aprendidas no residen en verdades internamente articuladas, es normal por tanto que su sentido no comprometa casi a quien lo recibe. Frente a esto Newman ofrece uno de los principios metafísicos sobre el que gira su liberalismo educativo: formar a la persona desvinculándola de todo menos de la verdad que encuentra en su conciencia cuando esta se contrasta con lo real. El ser humano, gracias al ejercicio de la racionalidad, y también con la ayuda de la luz de su conciencia, será capaz de conectar personalmente el sentido de las ciencias aprendidas entre sí (Mulcahy, 2008).

Ni en la vida personal, ni en la vida corriente, la verdad puede ser completamente poseída por nadie, por lo que todos los que forman parte de la comunidad universitaria, en diferente medida, tendrán una visión limitada y parcial de la misma. De ahí que la disposición del maestro, alejada de todo dogmatismo e imposición, debe ser la de un humilde y empeñado amante de la misma (Ahedo Ruíz, 2016). Tal actitud, como refleja la vida del mismo Newman, mostrada ante los alumnos en las diferentes tareas universitarias, tiene una enorme influencia en ellos (Waldmann, 1967). Gracias a esta se puede contagiar la veneración personal en la que se apoya el prestigio de cada ciencia. Entender la academia de esta manera supone construir una verdadera comunidad de aprendizaje en la que todos, cada uno a su nivel, se esfuerzan por ser cooperadores de la verdad. Es triste apreciar cómo el tedio existencial de los ciudadanos de la sociedad occidental, imbuidos de relativismo, ha corrido de la mano con la crisis contemporánea de la universidad. Hay que recordar aquí la idea de Newman (1903) cuando afirmaba que por los dogmas hay gente que muere, pero nadie lo hará por una conclusión. En el amor a la verdad radica el prestigio personal y profesional del profesor sobre sus alumnos, de ahí que sea una herramienta insustituible para la formación de universitarios. La búsqueda sincera, apasionada y trabajosa de la misma provoca la adhesión y confianza de los que están siendo formados. Frente a lo que defiende la difusión del racionalismo en las aulas, para Newman las personas no solamente crecemos intelectualmente cuando entendemos las cosas sino, sobre todo, cuando confiamos en quien tenemos delante. Los alumnos se

ponen interiormente en manos de profesores que tienen, o buscan tener, una relación personal y auténtica con la verdad de lo que enseñan.

## LA EXPANSIÓN DE LA MENTE Y EL HÁBITO FILOSÓFICO

Uno de los mayores hándicaps con los que nos encontramos hoy en día los profesores universitarios es que los alumnos se concentren en la clase y en realizar lo que se les pide. La llamada generación *Millennial* es un grupo social distraído y le cuesta un gran esfuerzo centrar su reflexión en un solo objeto de trabajo. Esto hace que, desafortunadamente, nuestros alumnos universitarios muchas veces al final de sus estudios no hayan aprendido una cosa bien sino muchas mal. Pasan horas, en el colegio primero y en la universidad después, leyendo con el profesor lo que aparece en el *Power Point*, y escuchando peroratas interminables mientras sus cabezas se hallan en la nube, tal vez cavilando la respuesta más ingeniosa para un chat. Esto es un problema, ya que la capacidad de concentración en soledad y la reflexión serena son algunas de las necesidades fundamentales para el desarrollo del liderazgo social, como ha puesto de manifiesto Willian Deresiewicz en su famosa conferencia *Solitude and Leadership*, pronunciada en el año 2009 frente a los cadetes de West Point.

Nuestro autor entiende que el conocimiento de las cosas puede ser dirigido voluntariamente y alcanzar cada vez mayor precisión, *accuracy of thought* lo denomina (Newman, 1907, p. 501), una meta esencial para la universidad de nuestros días. La formación de la mente en la vida universitaria se concreta en los hábitos de firmeza, sutileza, capacidad de entendimiento. No conlleva solamente un cambio profundo en la inteligencia del alumno, sino que supone también de modo indirecto la formación de su carácter (Franco, 2004). Compara Newman (1907), metafóricamente, el crecimiento de la mente con el proceso de la digestión de alimentos. La corriente pedagógica del *Critical Thinking* ha desarrollado recientemente mucho más lo que Newman ya pensó en el siglo XIX. Para él, si no conseguimos hacer subjetivamente nuestros los objetos intelectuales aprendidos, de modo que comiencen a formar parte sustancial de nuestra vida intelectual, no podemos hablar de ninguna forma de la ampliación intelectual en la persona. Además es allí, y no en otro sitio, donde se construye verdaderamente la vida universitaria: en la cabeza de los profesores y los alumnos. Los primeros como formadores en una ciencia y los segundos como receptores, establecen un diálogo entre sus mentes y el mundo, la tradición, la técnica, el progreso, etc. (Newman, 1909b). Como ha señalado Dunne (2015), parece claro que un sumado de datos, de puntos de vista y de realidades sin más, sirve de poco para comprender con hondura las cosas y hacer una persona verdaderamente pensante.



Así que la capacidad de razonar no está ni formada ni en proceso de hacerlo sin que de forma activa se busque la verdad. Tal expansión de la mente, también llamada por Newman «conocimiento filosófico, crecimiento de la mente o iluminación» (1907, p. 125), equivale a la construcción de un hábito filosófico. Sin embargo Newman no pretendió crear una universidad de filósofos contemplativos, imprácticos y alejados del mundo. Al hablar de la formación filosófica de los alumnos universitarios incluye a todas las ciencias sin discriminar ninguna. Tampoco excluye la preparación para el desarrollo de una profesión concreta (Esteban Bara, 2015), por eso entiende que el aprendizaje de ciencias como la física: «exalta, agranda y tranquiliza la mente (...), al sacarla de sí misma destruye la ansiedad y le proporciona objetos de admiración» (Newman, 1907b, p. 256).

Que todos los conocimientos tengan un trasfondo filosófico no significa que en clases de química orgánica o de estructuras metálicas, por ejemplo, el profesor deba descolgarse con una sesuda reflexión sobre Kant o Hegel. Newman no trata de transformar cualquier tipo de enseñanza universitaria en una extraña filosofía (Ker, 2011). Quiere decir, por el contrario, que el académico debe de tener en su mente siempre una explicación de fondo con sentido para relacionar, acentuar, delimitar, ejemplificar y hacer ver la articulación interna entre los conocimientos que se están exponiendo en la clase. Esto es educar la mente en la universidad para formar un *gentleman* (Newman, 1909b, p. 10). Crear un hábito filosófico en los alumnos, hombres y mujeres, supone desarrollar en ellos la capacidad de admiración frente a las realidades que les rodean y especialmente hacerlo en la ciencia en la que están desarrollando sus aprendizajes (Ahedo Ruíz, 2016). Supone desarrollar con excelencia, mediante la argumentación, el estudio, la discusión, la defensa de ideas, etc., las virtudes intelectuales. Este modelo universal es compatible con el que personalmente Newman aspira, el del «gentleman cristiano» (Tillman, 2008, pp. 13-16), poseedor de tales hábitos intelectuales además de estar impregnados de la humildad, la caridad y la fe cristianas.

Para Newman, tal y como sucedía en la *paideia* griega, se trata de la formación de un hábito para toda la vida (Rupert, 1998). Como explica A. McIntyre (2009), consiste en haber crecido en la capacidad de elaborar un razonamiento crítico eficaz, el cual siempre estará orientado de manera práctica hacia fines concretos, tiene en cuenta la mayoría de las circunstancias que confluyen en la realidad y dispone sabiamente de los medios en relación a los fines. En cierto modo se trata de pensar de forma aristotélica, ya que, según Newman (1903), pensar así es la forma más adecuada de hacerlo. Aquí radica también el sentido auténtico de la interdisciplinariedad universitaria, el cual se llega a crear, con mucho

trabajo y dedicación, en las mentes del profesor y posteriormente en sus alumnos.

En su origen, en la universidad medieval, en el avance de los diferentes grados que en ella se obtenían, se encontraba implícito el desarrollo del conocimiento de una determinada ciencia y también el crecimiento en la capacidad de comunicarla con éxito a los alumnos, las palabras «maestro» y «doctor» eran intercambiables por la de profesor (Schulman, 1986). Por eso en el modelo de universidad que defiende Newman un profesor debe ser un auténtico maestro, gran conocedor de un área de conocimiento (Fleischacker, 2009). Para él no puede existir un buen docente sin un compromiso claro con el estudio constante y la investigación rigurosa (Ker, 2011). No puede ser de otro modo, ya que un académico investigando contrasta y refresca sus conocimientos, lo cual le facilitará, junto con el desarrollo de habilidades propias de la docencia, oratoria, didáctica, etc., la posibilidad de exponer brillantemente los temas a sus alumnos.

Finalmente, la expansión de la mente propia de la vida universitaria se sitúa para Newman entre varios parámetros. Por una parte se trata de sobrepasar todo lo que podría denominarse como «cultura de la opinión». Es decir, ayudar a la mente, mostrándole el placer personal intrínseco que la búsqueda de la verdad de suyo comporta (Newman, 1903), para que intencionalmente acuda a las fuentes del conocimiento sin que asuma superficial e inmaduramente lo que reciba de otros (Luque, 2016). Ya que: «si nadie envidia a un loco por el brillo y variedad de sus conceptos, ¿por qué debíamos exaltar el cultivo de un intelecto presa no solo de fantasías estériles sino también de hechos estériles, de intrusiones arbitrarias desde afuera?» (Newman, 1907, p. 141). De modo que expandir la mente es contrario al memorismo o la acumulación excesiva e inconexa de datos o de información. Rechaza la memorización sin sentido o la erudición vacía, ya que, al igual que aprecia Ramón y Cajal en *Los Tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre la investigación científica* (2015), frente al famoso dicho: el saber sí ocupa lugar.

## UN MODELO DE EDUCACIÓN LIBERAL PARA LA UNIVERSIDAD

La educación liberal se puede concebir de dos maneras, según se haga desde un plano ideológico y político o desde una posición filosófica y metafísica, tal y como lo hace Newman. En la primera óptica, liberal es aquel tipo de educación plural, facilitado por un modo de sociedad y un sistema (Minogue, 2005), que ofrece al individuo la capacidad de determinar y decidir el componente de una realidad dada. Se trata de un liberalismo educativo tanto en los medios como en la determinación de los fines. El

segundo modelo de educación liberal, el de Newman, asume, igual que el primero, una variedad de metodologías válidas en el proceso educativo, ahora bien, la meta filosófica de todas ellas sería que la persona aprehenda el bien moral y busque la verdad por el valor que tiene en sí misma. Al buscar estas realidades la mente se libera de todo, de ahí el adjetivo liberal, por ello tal educación sería contraria a la instrucción servil (Mlinar, 2013). Así, Newman no busca formar al ser humano en un entramado de ideas para tener éxito y ganar dinero, sino para que adquiera un más profundo entendimiento del mundo que le rodea. La búsqueda de la sabiduría, centro de la educación liberal de este pensador, consiste en el deseo de encontrar lo permanente en las cosas, aquello que persiste en la realidad que nos rodea y que se encuentra más allá de los accidentes y de la utilidad práctica de lo real.

El liberalismo educativo de Newman sostiene que el conocimiento debe de ser buscado por el valor que tiene en sí mismo. Es decir, para Newman hay cosas que merece la pena saber y otras no. Un intelecto educado se dirige a las primeras e ignora o desprecia las segundas. Tal intelecto tiende a la sabiduría. La consecuencia es que es responsable en su búsqueda de información. No navegará a la deriva en cualquier realidad, o por cualquier página *web* diríamos ahora, ni se dejará nunca absorber por un conocimiento determinado (Esteban Bara, 2015, p. 9) que le bloquee o le aleje de su búsqueda. Para Newman toda verdadera educación o es liberal o no es educación en absoluto. Es decir, o las cosas que se aprenden están destinadas a producir una transformación interior y definitiva en la mente, y no dependen de la utilidad práctica de lo aprendido, o por el contrario, no estaríamos hablando de educación propiamente sino de instrucción o de entrenamiento (Newman, 1907, p. 114). La consecuencia sería que una institución sin un *ethos* moral no puede ser denominada como tal universidad, sino que se trataría más bien de un colegio de adultos para el beneficio económico del estado (Chapman, 2011, p. 227).

De ahí que cuando Newman utilice la palabra cultura lo haga en un sentido diferente al actual (Ker, 2011, p. 22). No se trata de una acumulación de datos o experiencias, sino que para él la cultura es sobre todo «cultivo de la mente». El fin de la universidad liberal no es el desarrollo de una serie de capacidades. Por muy elevado que sea este en su crecimiento en las aulas se trata de un fin limitado. Tampoco lo es la adquisición de ciertas competencias para una entrada exitosa en el mercado de trabajo, tal y como propone la mencionada Declaración de Bolonia. La tarea fundamental de la universidad es el desarrollo de una actividad sobre el alumno, la cual, si se produce equivale a una transformación personal definitiva.

Algunos autores consideran que el gran error de la educación liberal de Newman consiste en proponer un modelo articulado en un *telos*, una

finalidad universal en el desarrollo de la naturaleza humana. La crítica de esta idea hacia Newman parte de una concepción autónoma e inmanente de la libertad personal, cuya finalidad es la que cada sujeto inventa y decide de cara a su propia realización personal (McIntyre, 2013). Frente a esta postura otros autores contemporáneos consideran, en la línea de Aristóteles y Newman, que la educación, particularmente la universitaria, tiene como meta dar plenitud a la naturaleza humana (Ibáñez, 2017). Hay que matizar que la idea liberal que propone Newman, y que otros autores como el poeta T.S Eliot divulgaron en su tiempo, o más recientemente ha difundido Josef Pieper, no versa en la generalización de una práctica personal de unas creencias religiosas determinadas, como erróneamente ha afirmado Kenneth McIntyre (2013) acerca del pensamiento de Newman. El ideal universitario de Newman no consiste en extender al gran público su fe cristiana, ni tampoco, a pesar de su condición de sacerdote católico, considera a la universidad directa y fundamentalmente como un instrumento misionero de la Iglesia.

Por último, el liberalismo educativo de Newman no se dirige a que el individuo se desvincule de la relación con los demás. Tal interpretación del liberalismo, distinta a la de nuestro autor, tiene su origen en la estructura social creada a partir de la concepción religiosa del libre examen de Lutero, que a su vez dará paso al *cogito* cartesiano y a toda la Modernidad. Lutero propugna la soberanía y la distancia absoluta del «yo», de la conciencia individual, frente a la vida y la realidad de los otros. Es normal que desde ese planteamiento liberal, totalmente diferente al de Newman, se conciba la universidad como un espacio social valorativamente neutral y aséptico (Esteban Bara, 2013). Por el contrario, la educación liberal de Newman es compatible con la idea de universidad como comunidad en su sentido más pleno. Sus miembros no forman parte de ella solamente bajo un modo de asociación temporal o de intereses individuales, como ocurre en muchas asociaciones modernas, sino que se implican personalmente en sus tareas con sus intelectos, voluntades, sentimientos, etc. Se trata de una comunidad de aprendizaje en donde las grandes ideas de la historia del pensamiento se comparten y analizan (Newman, 1907). Donde profesores y alumnos viven la ilusión de mirar con profundidad la disciplina que aprenden (Torralba, 2013, p. 70). Por eso no es extraño que en esta comunidad se produzcan amistades sólidas entre sus miembros, entre los profesores y también con los alumnos.

## **LAS HUMANIDADES Y EL PAPEL DE LA TEOLOGÍA NATURAL EN LA UNIVERSIDAD DE HOY**

Tristemente forma parte del discurso social de nuestros días decir que las humanidades no aportan nada útil a la sociedad y que por tanto

estudiarlas equivale, de una forma u otra, a perder el tiempo. No deja de ser curioso que para sostener esa idea haga falta asumir algunos presupuestos que de ninguna manera justifican las ciencias experimentales, como son, entre otros, el sentido que por sí mismo tienen las cosas o qué significado encierra la idea de aprovechar el tiempo. No es posible prescindir de las humanidades, porque afloran de forma natural entre las personas para cualquier proyecto de vida que trascienda de una visión mecánica de la realidad. Desde el otro extremo también hoy existen los que consideran a la humanidad, y por tanto a las humanidades, como un proyecto construido al propio gusto. Lo humano, lo «demasiado humano» diría Nietzsche, se fundamenta únicamente en la libertad prometeica de afirmación individual, lo voluntariamente decidido. Aquí también sucede que las humanidades dejan de tener valor por sí mismas y se convierten en proyecciones voluntaristas sobre aquello que, aparentemente, puede afirmar soberanamente la propia vida.

Como se decía antes, para Newman (1907) no se puede plantear una auténtica formación académica sin una visión universal de la realidad y de la naturaleza humana. Así, el supuesto moral de situar los valores universitarios en el consenso social, como está sucediendo en nuestros días, es un grave error. Consiste en dirigir el peso de la formación moral y la jerarquía de valores por el mercado o las modas sociales y no por la esencia de las cosas. La verdad es el objeto de las aulas universitarias, no solamente la que nos ofrecen las ciencias experimentales, sino las verdades sobre el hombre que muestran las humanidades, insustituibles para organizar la vida entre las personas.

Por ello Newman (1909b) entiende que el valor que encierran las humanidades para la sociedad es indeclinable. Una sociedad fragmentada en multitud de relatos minúsculos, de costumbres y de ideologías diversas, ofrece un rompecabezas social que hace imposible pensar en la concentración y ordenación de la importancia de saberes conforme a la verdad del hombre, el bien y la belleza de lo humano. Este multiculturalismo, enseñado en muchas aulas, entendido como la perspectiva de neutralidad moral ante todas las tradiciones, desarraigado internamente de la tradición a la que pertenece cada sociedad, no permite comparar profundamente las virtudes y defectos de la propia cultura con los de otras y viceversa. Desde tal presupuesto es imposible juzgar movimientos políticos como el nazismo, la tortura o la violencia de género. La reducción de la vida universitaria al ámbito de lo útil o de lo socialmente práctico, sin las humanidades, hace que los que participan en el proyecto académico no puedan plantearse de alguna manera formar a los alumnos en elementos como la dignidad personal, o, como hizo Newman en la *Carta al Duque de Norfolk* (1900), mostrar el verdadero sentido de la libertad de conciencia en relación a la

autoridad de Roma y al poder del estado inglés. Tales aspectos y algunos otros son un bien en sí mismo y tanto su existencia como su captación solo pueden ser entendidos en la estructura de gratuidad que ofrecen las humanidades (Newman, 1907). Por eso tal vez habría que comenzar desde la educación infantil a desarrollar las ideas de Newman (Franco, 2004), ya que las humanidades son tan necesarias como las ciencias empíricas y no son fruto de la visión social y cultural de una determinada época, gracias a ellas podemos hacer juicios morales universales.

Otro elemento necesario para la vida universitaria es la teología natural, tal y como la entiende Newman, esto es, no como enseñanza de la religión o teología católica sino como conocimiento de Dios, como fundamento último del universo. Se trata del estudio y la concepción del saber y el desarrollo humano radicalmente fundamentado, aspecto que no es lo mismo que situarlo bajo supervisión eclesial (Newman, 1908b). Para nuestro autor el estudio de tal teología no es más que un paso superior en el desarrollo filosófico, aquella segunda instancia que llevó a Aristóteles, entre otras cosas, a adentrarse en una reflexión racional sobre el origen de la contingencia del ser, de los grados de perfección de lo natural y de la causación inscrita en la naturaleza.

Newman, frente a lo que algunos afirman (McIntyre, 2013), considera que para que haya teología natural en las aulas universitarias no es necesario un consenso social, idea defendida por autores como John Rawls y Richard Rorty. El planteamiento universitario de Newman para concebir una formación académica llevada a cabo hasta sus últimas exigencias racionales es el aristotélico: Dios como la causa última de la realidad. Por eso, la teología natural universitaria en Newman no es otra cosa que la búsqueda sincera de principios últimos unificadores del saber (Hütter, 2013). El Dios que debe ser estudiado en las aulas universitarias es aquel al que ha tenido siempre acceso el ser humano con su razón natural, que los pensadores medievales situaban en el ámbito de los llamados *preambula fidei*. También, desde el punto de vista de la formación religiosa que puede ser impartida en la universidad, Newman defiende el uso de la razón y las herramientas que esta otorga para fundamentar la propia fe (Newman, 1909), ya que para él la fe posee un componente intelectual, no racionalista, por el que se llega a conocer una realidad concreta (Mlinar, 2013).

Por eso, desde la óptica de Newman, ubicar la teología natural en el ámbito del sentimiento personal o de la creencia supersticiosa equivale a privar a las ciencias de su fundamentación última (McIntyre, 2012), ignorando que la universidad es un espacio de búsqueda de la universalidad. La dispersión y falta de unidad curricular universitaria a la que asistimos en nuestros días y la separación sin relación alguna entre las diferentes ramas

del saber, fuera de su convergencia en aspectos de tipo técnico, proviene del prejuicio intelectual de creer que no existe una relación universal entre todas las cosas (McIntyre, 2009). Consecuentemente, la unidad, el sentido y la relación causal solo se buscarán en la propia ciencia. Solo cabrá concebir ciencias que actúan aisladamente, enseñadas por hombres de mente estrechamente especializada, los cuales no están abiertos a la unidad y el fundamento de lo real en el que en última instancia confluyen todos los saberes.

### **LA NECESIDAD DE VOLVER AL ESPÍRITU UNIVERSITARIO Y LA UNIVERSIDAD COMO *ALMA MATER***

A modo de conclusión se puede decir que toda formación verdadera es educación para la vida y no para un solo aspecto de la misma como es el trabajo. Cuando la orientación académica no gira en torno a esta idea, cautiva la vida intelectual, y hace que la universidad, como está sucediendo en todo el mundo, someta sus currículos y planes formativos a los vaivenes del mercado laboral y a la ley de la oferta y la demanda. En vez de influir en la sociedad lentamente con modelos más humanos, profundos y completos de vida, se coloca a la escucha, cuando no a las órdenes, de la gran maquinaria de producción de trabajadores, egresando personas muy especializadas, interiormente formateadas, con dificultad para desarrollar un proyecto personal exitoso. Newman, como se ha visto a lo largo de este escrito, rechaza la súper especialización de la academia, que no es incompatible con la dedicación al estudio de una disciplina. Por eso en su pensamiento «tanto el generalismo superficial como la estrecha especialización reflejan una mente no educada» (McIntyre, 2009, p. 348). Es decir, para el filósofo inglés es importante conocer una ciencia con claridad y no tener un intelecto disperso en cientos de detalles minúsculos, carentes de unidad. Pero no quiere convertir la universidad en una especie de barniz intelectual para la inserción en la vida profesional. Lo que busca Newman es que a partir del estudio serio de una disciplina la persona sea capaz de formarse en un hábito duradero de la mente que le ofrezca orden en su pensamiento, rigor, flexibilidad y apertura para enfrentarse a lo real.

Así, se puede concluir de lo dicho que muchas universidades necesitan replantearse su espíritu universitario, para que de este modo la universidad se convierta en un *alma mater*, una madre nutricia para las mentes y los corazones de los que allí estudian, tal y como la entendía Newman, ya que algunas instituciones ni siquiera saben si tienen o han tenido alguna vez tal espíritu. Este se forma en la comunidad de profesores y alumnos en las diferentes disciplinas del saber, que se congregan alrededor de la búsqueda de la verdad (Newman, 1909b). Es el espíritu universitario el espacio

interior que nace en cada universitario al que, pasado el tiempo, la persona siempre vuelve con enorme nostalgia y agradecimiento por lo recibido (Miller, 2011). No se trata de un concepto solo asequible a historiadores o para estudiosos del medievo. Por el contrario, hablamos del meollo del que nace la vida universitaria, el único ámbito humano de donde brota la academia. Así sucedió en la vida de Newman (1908) y su paso por el *Trinity College* de Oxford y como *Fellow* en Oriel College, donde a pesar de los sufrimientos que tuvo que padecer en su itinerario hacia su conversión al catolicismo, los cuales le empujaron a abandonar este lugar, siempre guardó un profundo afecto y agradecimiento (Newman, 1908). Como decimos, cuando dicha comunidad existe, se deja entonces una huella indeleble en la mente de los que allí han participado, un asentimiento real sobre un bien espiritual de valor incalculable (Miller, 2011). Es normal por eso que aparezcan lazos de unión profundos entre la institución y cada uno de los miembros pertenecientes a ella (Newman, 1907). Los promotores de las universidades, privadas y públicas, no tendrían que invertir tanto dinero en *marketing* para promover sus universidades si entendieran el valor que para los universitarios tiene todo esto. Cuando una universidad posee un espíritu sólido, imbuido en el corazón y la mente de sus alumnos, entonces no hay dinero suficiente para pagar la propaganda vital que siempre hacen los que de él han participado.

## NOTA

- 1 Este artículo es el resultado de una investigación totalmente financiada y desarrollada en el National Institute of Newman Studies, Duquesne University, Pittsburgh, EE.UU.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahedo Ruíz, I. (2016). La universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 517-532. doi: dx.doi.org/10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n2.46604
- Chapman, M. (2011). Newman and the Anglican Idea of a University. *Journal For the History of Modern Theology*, 18 (2), 212-227. doi: doi . org/10.1515/ZNTH.2011.010
- Culler, D. (1958). *The Imperial Intellect*. Massachusetts: Yale University Press.
- Deresiewicz, W. (2010). *Solitude and Leadership*. Recuperado de <https://goo.gl/DRLQ6>
- Dunne, G. (2015). Beyond critical thinking to critical being: criticality in higher education and life. *International Journal of Educational Research*, 7, 86-99. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.003>
- Esteban Bara, F. (2013). El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 227-242.
- Esteban Bara, F. (2015). Wilhelm Von Humboldt, Cardinal John Henry Newman and José Ortega y Gasset. Some Thoughts on Character Education for Today's University. *Journal of Character Education*, 11(1), 1-20.
- Fleischacker, D. (2009). From Athens to Dublin: John Henry Newman on the History of the University. *Newman Studies*, 6(2), doi: 10.5840/nsj2009624
- Franco, P. (2004). Liberal Education and the Good Society. *The Good Society*, 13(3), 54-58. doi: dx.doi.org/10.1353/gso.2005.0019.
- Himanka, J. (2015) On the Aristotelian origins of higher education. *Higher Education* 69(1), 117-128. doi: dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9764-7
- Hütter, R. (2013). University Education, the Unity of Knowledge -and (Natural) Theology: John Henry Newman's Provocative Vision. *Nova Vetera*, 11(4), 1017-1057.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores*. Madrid: Dykinson.
- Ker, I. (2011). Newman's Idea of a University and its relevance for the 21st Century. *Australian eJournal of Theology*, 18 (1), 19-31.
- Lorda, J L. (2014). La educación, el arte de pensar. *Revista Española de Pedagogía*. 72(258), 315-325.
- Luque, D. (2016). *La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo*. [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.
- McIntyre, A. (2009). The very Idea of a University: Aristotle, Newman and us. *Brithish Journal of Educational Studies*, 57 (4), 347-362. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x>
- McIntyre, A. (2012). *Dios, filosofía, universidades*. Granada: Nuevo Inicio.
- McIntyre, K. (2013). Liberal Education and the Teleological Question; or Why Should a Dentist Read Chaucer? *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 341-363. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12003>
- Miller, E.J. (2011). John Henry Newman's Idea of Alma Mater. *Newman Studies*, 8(2), 19-28. doi: 10.5840/nsj20118221
- Minogue, K. (2005). *The Concept of a University*. London: Transaction Publishers.

- Mlinar, A. (2013). John Henry Newman on University: Actuality of 160 Year Old Discourse. *Shynthesis Philosophica*, 55-56(1-2), 131-148.
- Newman, J.H (1900). *A Letter Addressed to the Duke of Norfolk on Occasion of Mr. Gladstone's Recent Expostulation*. London: Longmans, Green. Recuperado de <https://goo.gl/HgsGAK>
- Newman J.H. (1903). *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*. London: Longmans, Green. Recuperado de <https://goo.gl/27nyBv>
- Newman J.H. (1908). *Apología pro Vita Sua (1865)*. London: Longmans, Green. Recuperado de <https://goo.gl/V4pkir>
- Newman J.H. (1907b). *Discussions and Arguments on Various Subjects (The Tamworth reading room)*. London: Longmans, Green. Recuperado de <https://goo.gl/qnL1Ha>
- Newman J.H. (1909b). *Historical Sketches, vol. III, (The Rise and Progress of Universities)*. London: Longmans, Green. Recuperado de <https://goo.gl/YHd29R>
- Newman J.H. (1907). *Idea of a University*. London: Longmans, Green. Recuperado de <https://goo.gl/Jjg2BJ>
- Newman J.H. (1909). *Oxford University Sermons (Implicit and Explicit Reason)*. London: Longmans, Green. Recuperado de <https://goo.gl/YKuf9t>
- Newman J.H. (1908b). *Sermons Preached in Various Occasions (Intellect, the instrument of Religious Training)*. London: Longmans, Green. London: Longmans, Green. Recuperado de <https://goo.gl/9UctJ3>
- Nubiola, J. (2008). La transformación de la universidad española. *Nueva Revista de política, cultura y arte*, 120, 81-89.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Polo, L. (1998). *Antropología trascendental. La persona humana. Tomo I*. Pamplona: Eunsa.
- Ramón y Cajal, S. (2015). *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre la investigación científica*. Madrid: Gadir.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 2, 125-143, doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482
- Rupert, M.J. (1998). *John Henry Newman on Education*. Ann Arbor: Proquest Company.
- Shulman, L. S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), doi: 10.3102/0013189X015002004
- Tillman, M.K. (2008). A Rethoric in Conduct: The Gentleman of the University and the Gentleman of the Oratory. *Newman Studies*, 5(2), pp. 6-25.
- Torralla, J.M (2013). La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades. En J. Arana Cañedo-Argüelles (Coord.), *Falso saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea*, (pp. 65-78). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Waldmann, T. (1967) *Personal Influence According to John Henry Newman*. Ann Arbor: Proquest Company.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR**

Miguel Rumayor. Profesor Titular de Filosofía de la Educación en la Escuela de Educación de la Universidad Panamericana (Guadalajara, México). También es profesor del Centro Universitario Villanueva (Madrid, España) y director del Departamento de Pedagogía. Forma parte del Sistema Nacional de investigadores de México. Acreditado en ANECA como Profesor Titular. Tiene reconocidos dos sexenios de investigación por la CENAI. Ha sido *Visiting Fellow* de las universidades de Oxford, Notre Dame, Catholic University y Duquesne University.

Dirección del Autor: Centro Universitario Villanueva  
Costa Brava 2  
28034 Madrid  
E-mail: mrumayor@up.edu.mx

Fecha recepción del artículo: 22. Octubre. 2017  
Fecha aceptación del artículo: 03. Marzo. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

## **VOLUNTAD DE SABER EN EL TIEMPO DE LA POSVERDAD**

**(WILLINGNESS TO KNOW IN POST-TRUTH TIMES)**

Zaida Espinosa Zárate  
*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

DOI: 10.5944/educXX1.19693

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Espinosa Zárate, Z. (2019). *Voluntad de saber en el tiempo de la posverdad*. *Educación XX1*, 22(1), 335-352, doi: 10.5944/educXX1.19693

Espinosa Zárate, Z. (2019). *Voluntad de saber en el tiempo de la posverdad*. [Willingness to know in post-truth times]. *Educación XX1*, 22(1), 335-352, doi: 10.5944/educXX1.19693

### **RESUMEN**

La creciente popularización del término «posverdad» y la consolidación, más allá de los márgenes políticos, de la corriente de pensamiento que la toma por base, plantea unos desafíos educativos peculiares a nuestra época. Tras estudiar los caracteres generales del tipo de pensamiento al que se alude al hablar de la posverdad (un movimiento de relativización que concierne no solo a nuestro conocimiento de lo real, sino a lo real mismo, entre otros), se enfoca este fenómeno en clave pedagógica, atendiendo a un aspecto que afecta enteramente al campo educativo: una cierta neutralidad o indiferencia —que puede caracterizarse como insensibilidad frente a la verdad— que el sujeto manifiesta, y que se puede interpretar como *falta de voluntad*: un decaimiento, fragilidad o debilidad de la voluntad de saber que afecta al Occidente actual.

Una vez alcanzado este diagnóstico, se examina la necesidad de un cultivo deliberado y explícito del *deseo* de la verdad, que va más allá de la reacción

afectiva o de la sola curiosidad, a través de una educación crítica de la voluntad. Esta ha de llevarse a cabo en dos sentidos, que corresponden a dos sentidos complementarios del querer que son distinguidos en el texto y que responden a dimensiones humanas diferentes: el querer como carencia y el querer como abundancia. Se pone de manifiesto cómo ambos tipos de querer son objeto de aprendizaje y, por tanto, deben serlo de enseñanza, y se ofrecen, finalmente, unas directrices para ello.

## **PALABRAS CLAVE**

Verdad; posverdad; educación moral; voluntad; educación afectiva; educación del carácter.

## **ABSTRACT**

The growing popularity of the term «post-truth» and the consolidation of the line of thought that is based on it beyond its political context, poses some educational challenges for our times. After having studied the general features of this kind of thought to which we refer when we talk about post-truth (a movement of relativisation that affects not only our knowledge of reality, but reality itself), we focus on the educational aspects involved in this phenomenon, looking into one that is entirely involved in the educational field: a certain neutrality or indifference, that can be characterised as insensitivity to truth, that the subject shows, and that can be interpreted as a lack of will, a decline, fragility or weakness of the desire for knowledge that currently affects Western countries.

After reaching this diagnosis, we notice the need for a deliberate fostering of the desire for truth that goes beyond emotional reactions or pure curiosity, through a critical education of the will. This should be done in two complementary ways, which correspond to two kinds of will related to different human dimensions: will as lack and will as wealth. We highlight the fact that both kinds of will can be learnt and, therefore, should be taught, and we offer, finally, some guidelines in order to do so.

## **KEY WORDS**

Truth; post-truth; moral education; willingness; affective education; character education.

## INTRODUCCIÓN

La posverdad fue destacada como palabra del año 2016 por el diccionario Oxford y no ha dejado de reclamar atención desde entonces. Este reconocimiento ha puesto nombre al fenómeno por el que la realidad, *lo que es*, deja de servir como fundamento de *lo que se dice o se piensa*, dejando paso a fuentes de legitimación de carácter sentimental o emotivo o, lo que es lo mismo, a la pura creencia (García Cívico, 2017). Si originalmente la palabra se empleó en contextos de carácter específicamente político, el fenómeno se ha convertido en objeto de análisis también desde otros campos del interés humano, por haber reconocido en su devenir una lógica semejante. Desde la óptica de esta generalización del fenómeno se plantea la pregunta no solo por el tipo de fundamento del pensar (Regmi, 2015), sino por la misma validez o pertinencia de una pregunta de esta clase, es decir, si esta tiene sentido. La necesidad de esclarecer los fundamentos de nuestras nociones, tanto teóricas como prácticas, se ha puesto en entredicho.

Se han hecho diversas precisiones del significado de esta corriente de pensamiento, que entronca con los movimientos *pos* del último siglo (López-Peláez, 2014). Pero en este caso nos interesa enfocar este fenómeno en clave pedagógica, para que, una vez hayan sido detectados y examinados sus caracteres propios y, más específicamente, los que afectan al campo educativo, pueda ofrecerse una guía de acción pedagógica que mejore el proceso de formación del educando que vive en este tiempo.

## LA CULTURA DE LA POSVERDAD: RASGOS GENERALES

La cultura de la posverdad responde al sentir de que la realidad ha perdido el carácter claro, nítido y diáfano o distinto que parecía corresponderle en la época ilustrada. En tanto que generadora de interpretaciones no solo distintas, sino también contradictorias, ha dejado de servir como lugar común de referencia o punto de encuentro del pensamiento de sujetos que, fortuita o deliberadamente, conviven en un mismo espacio. El carácter confuso y oscuro con el que ahora lo real se presenta hace que la pretensión de mostrar y decir lo que es se perciba como abusiva, y se renuncie a ella como intento condenado al fracaso *ab initio*.

Se trata de un movimiento de *relativización* que es total, en la medida en que concierne no solo a nuestro conocimiento de lo real, sino también a esto mismo, es decir, se aprecia también en una dimensión ontológica. En primer lugar, en el orden ontológico, el pensamiento de la posverdad revela más que nunca, y de manera especialmente nítida y aguda, el carácter estructuralmente incompleto y poroso de la realidad. Es decir, la

falta constitutiva que le afecta, que hace imposible apresarla o tenerla —en términos cognoscitivos— de forma neta. Este reconocimiento tiene que ver, metafísicamente hablando, con la constatación de la existencia de grados de realidad o de actualidad, de modo que las cosas no son nunca todo lo que son, en la medida en que cada individuo jamás agota su esencia ni tampoco sus posibilidades de realización o plenificación individual.

En segundo lugar, en sentido epistemológico el fenómeno de relativización consiste en una hipotetización o «cientificación de la existencia», en palabras de Spaemann (1993, p. 1082), tendencia que se observa en la falta de convicciones firmes o de seguridades básicas sobre las que construir la existencia individual ante la necesidad sentida de cuestionar o poner entre paréntesis todo lo que no presenta el modo claro y unívoco de ser de lo lógico-matemático. Se trata de una disolución de «todas las seguridades en hipótesis», que trae como resultado la escasez y el debilitamiento de los compromisos epistemológicos y prácticos absolutos, por la dificultad de determinar, todo lo limitada o históricamente que sea, cierto rango de verdades que se nos puedan humanamente dar.

Pero, en el fenómeno específico de la posverdad —que, aunque conectado, es distinto al de la preocupación racionalista por la certeza—, esta ambigüedad no empuja a una cierta pasividad, inactividad o anulación de la facultad de juzgar del sujeto, sino a una *relajación sustancial de sus límites de acierto*. Es decir, el movimiento de la posverdad no consiste en la muerte de los contenidos intencional y lingüísticamente construidos por el individuo, sino en la pérdida de su dimensión semántica o, lo que es lo mismo, en su desconexión respecto a lo real. Esto significa que la noción de responsabilidad intelectual que pudiera corresponder al sujeto se desvanece: sostener lo que antes era simplemente mentira no tiene ya las consecuencias socio-políticas que tenía antes. Ahora el centro de la atención —y aquello que determina la legitimidad de esos contenidos, la magnitud de su repercusión y su posibilidad de pervivencia social— se sitúa en el receptor y en su reacción subjetiva, que es ahora de carácter predominantemente sentimental.

Las estrategias de representación pierden su característica tensión hacia el objeto. La representación, que en su sentido más moderno era *mediación* de la conciencia —y que, por tanto, suponía un estar en las cosas al menos de forma indirecta—, se independiza ahora de su fuente o referencia originaria de significado, pierde su carácter mediador, *intermediario* entre un objeto que quisiera significarse y el sujeto cognoscente. Si el fenómeno de la comunicación era originariamente *derivado y dependiente* de otro más fundamental, del conocimiento, ahora su relación se invierte y el nuevo acto comunicativo desfondado se construye discursivamente a

través de imágenes y textos que no remiten a una realidad recreada, sino que valen *por* o *en sí mismos*. La medida de su validez corresponde en todo caso a la envergadura de sus efectos que, al margen de la referencia a la realidad, solo pueden ser de tipo emocional.

Por parte del *hablante*, entonces, se exalta el carácter construido del lenguaje en un uso no referencial, se enfatiza la actividad o la elaboración del sujeto, que es válida en tanto que el lenguaje es esencialmente creativo y equivale a una legítima afirmación del sí mismo. Y, por parte del *receptor*, el criterio de aceptación de los contenidos se sitúa en su capacidad de emocionar, hacer simpatizar y agradar (Cebrián Herreros, 2004). Dado que el lenguaje de la imagen requiere movimiento, cambio, se recurre a la parafernalia del espectáculo, a los efectos dramáticos, para evitar que decaiga la atención sobre el contenido y, en consecuencia, sus efectos emocionales.

Este fenómeno, por el que ni la relación de los contenidos con lo real, ni el propio sujeto como emisor son especialmente relevantes, se aprecia bien en lo *viral*. En este caso, lo importante es significar, hacer valer los contenidos y que estén en el candelero, con independencia de su ajuste o adecuación a lo real o de su procedencia, pues su aceptación o rechazo vienen establecidos por otros motivos que son ahora de carácter social y emocional. Es decir, la legitimidad de las elaboraciones del pensamiento está basada, más allá de la veracidad del juicio particular o de la calidad de la argumentación sostenida, en los afectos que estas originan.

Desde esta perspectiva subjetivista, caracterizada críticamente por Taylor como el «individualismo de la autonomía», «todo el mundo tiene sus propios “valores”, y es imposible argumentar sobre los mismos» (2016, pp. 49-50). Es decir, son de la incumbencia de cada cual, pertenecen «a su elección vital y deberían ser motivo de respeto» (2016, p. 49). En otras palabras, cada uno «pone» o toma ciertos contenidos y tiene sus motivos para aceptarlos y, en atención a un determinado principio de libertad por el que «todo el mundo tiene derecho a desarrollar su propia forma de vida» (Taylor, 2016, p. 49), han de ser respetados.

Pero no está aquí en juego la *legítima* defensa de la autonomía personal —la cual es exigida por la propia noción de racionalidad, en tanto que la lleva a su realización plena—, sino una falsa autonomía, un espejismo de ella, en tanto que sus límites vienen impuestos por el sentimiento. Esta pretendida autonomía constituye, en consecuencia, una forma enmascarada de esclavitud, a saber: la que resulta de la vieja identificación del bien con el placer y del mal con su contrario (Platón, 1992): si me siento bien o me hace sentir bien, si me hace feliz, es bueno, lo cual «es de una ingenuidad



bastante necia», como dice Marina («suponer que lo bueno es hacer las cosas ‘porque me apetece’ es de una ingenuidad bastante necia» (2003, p. 13)) y, además, da lugar a funestas consecuencias, tanto para el propio individuo como para los que le rodean. La autonomía, esto es, el sentido *moral* de la libertad, no viene dado por naturaleza, sino que es fruto de una conquista que debe entenderse en numerosas ocasiones como *lucha* contra nuestras propias tendencias, «Quienes entienden la libertad sin lucha fácilmente se hacen esclavos de sí mismos o de los demás» (Gervilla Castillo, 2003, p. 108).

Esto adquiere más sentido al considerar otro de los caracteres específicos de este tiempo, hijo de la posmodernidad: la *diversidad* y el *pluralismo* como valores de primer orden son traídos por una libertad que se exalta —e incluso hipertrofia— en una comprensión suya tal que la diferencia se valora por el puro hecho de ser diferencia, de modo que el propio acto de elección nacido de la voluntad libre legítima o se considera justificación suficiente de la bondad de la decisión tomada. El pluralismo como bien fundamental de una libertad sustantiva es el estandarte de los tiempos, y su resultado —la diferencia como elemento de carácter primordial o fundante— constituye el presupuesto teórico de la filosofía posmoderna. Esta culmina el movimiento crítico, cada vez más radical, de un pensamiento que había puesto durante siglos el foco de interés en la mismidad, la universalidad y la unidad, despreciando los caracteres individuales para que la variedad realmente existente de objetos diferentes pudiera acomodarse a una definición lógica.

Así pues, si arriba se estableció que en el movimiento de la posverdad el fundamento de la elección carece de un horizonte más amplio que el que determinan los afectos que su objeto suscite, ahora se afirma también que es el propio acto de decisión el que certifica la valía de la elección tomada, esto es, esta se acepta por en el puro hecho de proceder de una voluntad pretendidamente autónoma. De este modo, todos los contenidos diferentes se ensalzan por su origen y se celebra la existencia de una multiplicidad ingente de maneras de ser, incluso de modo previo al examen de su contenido o modo de ser específico. A esta «retórica de la diferencia» alude Taylor al hablar de la cultura contemporánea: «En alguna de sus formas, este discurso se desliza hacia una afirmación de la elección misma. Toda opción es igualmente valiosa, porque es fruto de la libertad de elección y es la elección la que le confiere valor» (Taylor, 2016, p. 73). Sin embargo, aunque es imprescindible la autodeterminación para una vida plenamente humana, «a menos que ciertas opciones tengan más significado que otras [podríamos añadir, *en sí mismas*], la idea misma de autoelección cae en la trivialidad y por lo tanto en la incoherencia. La autoelección como ideal tiene sentido solo porque ciertas *cuestiones* son más significativas que otras» (Taylor, 2016, p. 74).

Sin embargo, esta corriente de pensamiento emprende un movimiento universal de relativización que puede interpretarse como ataque o desprecio a una objetividad de este tipo, que pueda erigirse como referencia sagrada del pensar: la verdad. Pero cuando se desdibuja o se emborrona la verdad, se desmorona la empresa racional, tanto teórica como práctica: empiezan los primeros síntomas de falta de sentido, que se perciben en brotes de desánimo, desencanto, desengaño e incertidumbre: «Los hijos de nuestra civilización... se han vuelto cínicos y están desmotivados [...]. Las sociedades del saber están hastiadas de sí mismas y necesitan para sobrevivir la importación de sangre y espíritus nuevos» (Arana, 2013, pp. 174-175). Así, «mientras nuestros hijos emigran al Nepal en busca de la sabiduría oriental, los nepalíes desembarcan en Stanford y Cambridge ávidos de hacerse con los trucos tecnológicos de Occidente» (Arana, 2013, p. 174). La ausencia de criterio racional (que no debe ser necesariamente abstracto, sino permeado o conjugado con las aspiraciones y formas locales y particulares (Benhabib, 2013)), lleva a «nuevas formas de dependencia», como asegura Taylor, en tanto que allí donde todo vale lo mismo, «aquellas personas inseguras de su identidad se vuelven hacia toda suerte de expertos y guías autodesignados, que se envuelven en el prestigio de la ciencia o en una cierta espiritualidad exótica» (2016, p. 51), en busca del horizonte de sentido irrenunciable o de las fuentes de referencia ineludibles que la cultura en la que viven no les proporciona.

Este estado de indefinición, por una parte, del pensamiento, por haberse cerrado en el círculo del yo o de la conciencia —esta vez— sentimental, al haber perdido su característica tensión ontológica y, por otra, de las cosas mismas en tanto que finitas y esencial y existencialmente incompletas, genera la apatía y la falta de voluntad a la que Arana (2013) se refiere como el sentir del Occidente actual. Este puede interpretarse como decaimiento, recesión, decadencia, retroceso y debilidad de la *voluntad* de saber de la que es capaz el hombre a través de un ejercicio explícito y deliberado de educación crítica (Nussbaum, 2005).

Pero, como Spaemann hace notar (1993), no se puede vivir sin ciertas seguridades: somos necesariamente dogmáticos. Para obrar es necesario estar convencido de la validez de algo; la normalidad de la vida humana incluye necesariamente la asunción de lo incondicionado, es decir, de símbolos que, «aun siendo de naturaleza finita adquieren para seres finitos un carácter incondicionado» (Spaemann, 1993, p. 1078). Es decir, para vivir una vida con sentido esta ha de partir de principios que tienen para el sujeto la índole de fundamentales, no revisables o hipotetizables; en definitiva, que constituyen seguridades básicas que aportan un marco de actuación para él. Sin ellos no se podrían entender muchas obras humanas, como, por ejemplo, las luchas hasta la muerte. A este propósito dice Spaemann: «No se

muere por una hipótesis [...]. Sin la firme convicción de que aquello por lo que se arriesga la vida tiene sentido, no se arriesga» (1993, p. 1080), y esto ocurre aunque ni siquiera exista la posibilidad de falsación de los propios principios asumidos.

Pero, para saber o para estar convencido de algo, hace falta un primer movimiento del *querer*, un 'poner' de este tipo por parte del sujeto que está al inicio de todo conocimiento o asunción humana. Esta dimensión volitiva ha resultado especialmente afectada por los efectos relativizadores de las filosofías de la posverdad. Esto significa que, en términos educativos, se percibe la necesidad de un *cultivo deliberado de la voluntad de saber, del deseo de la verdad, que es deseo de realidad* en la medida en que busca la tensión o el direccionamiento de los contenidos mentales hacia lo real, que va más allá de la pura reacción afectiva que estos suscitan.

Aunque la voluntad de saber es connatural al hombre, como había dicho Aristóteles (1994), debe perfeccionarse y consolidarse para que no degeneren en formas defectivas o imperfectas, como el conformismo o la mera curiosidad, y se convierta en voluntad *racional* humana y humanizada. Esta es la que se echa en falta en los nuevos contextos sociales y políticos en los que la fuente de legitimación del discurso y de la acción es primordialmente emocional, asentada sobre una relativización de lo real que descarta la significatividad de la verdad. La declaración de haber trascendido el paradigma basado en ella tiene su origen en un debilitamiento progresivo de la voluntad y en su consiguiente fragilidad y flaqueza, sobre todo referida al deseo racional de saber.

Si Habermas aludía a la «sensibilidad por la verdad», y también otros se han referido al cuidado de ella, aquí subrayamos que hay que *quererla*, lo cual implica un ejercicio conjunto del entendimiento y la voluntad, frente a la mera apetencia como principio regulador de la elección y la acción humanas. Su reclamo no proviene de un moralismo pasado de moda y anclado en la vieja metafísica, sino que se basa en el reconocimiento de que sin verdades —sin la reflexividad sobre la realidad característica de la especie humana— no podemos vivir; estas son fundamentales no solo en el terreno teórico, sino en el práctico de la acción social y política. Por ello, aunque algunos planteamientos se conviertan en negadores o destructivos de ella, la vuelven a poner sobre la mesa porque la esencia del pensamiento consiste en lidiar con ella. No cabe ningún ejercicio racional coherente, que esté dispuesto a hablar y a decir algo, que no la tome en cuenta. A saber: que no todo es todo, sino que hay cosas que son esto (o esto y esto) y nada más (Inciarte, 2005; Aristóteles, 1994).

## **LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LA ELECCIÓN SUBJETIVA**

Hemos notado que una cualidad del movimiento de la posverdad radica en la exaltación de la elección individual, de tal modo que se admite la validez de los planteamientos mantenidos por el sujeto en base al solo hecho de que han sido decididos por él de forma pretendidamente autónoma: si yo lo elijo —puesto que puedo hacerlo—, aquello es bueno, porque es expresión de mi autonomía y, en el cariz más característico de la posverdad, porque me agrada y me hace sentir bien —y, además tengo derecho a sentirme de esta manera, en su faceta política—.

Hemos aludido brevemente a la insuficiencia de un planteamiento de este tipo: una concepción tal que fundamenta la bondad intrínseca de los contenidos elegidos en el hecho extrínseco de haber sido elegidos por un sujeto de cierta forma, anula el valor específico y positivo de estos y los iguala a todos al mismo plano: ya que todos han sido escogidos de la misma manera (Spaemann, 1993; Taylor, 2016).

No obstante, la estricta necesidad de una vida autónoma para una existencia racional no ha perdido con esto un ápice de su importancia. Lo que debe analizarse son las *condiciones de posibilidad de la elección subjetiva*, que remiten precisamente a aquello de lo que carece el movimiento de la posverdad: el querer racional. En efecto, para poder elegir algo, *hay que quererlo*, y para ello hay que presentárselo o entenderlo como bueno. Exaltar la elección subjetiva al margen de un querer sustantivo —*como es propio del fenómeno de la posverdad en su característico movimiento relativizador*— denota una contradicción interna en el planteamiento de la posverdad que lleva a su descalificación definitiva.

La voluntad, debilitada en el pensamiento de la posverdad, está necesitada de intervención educativa. Cultivarla implica la posibilidad de presentarse algo como bueno *en sí*, lo cual requiere de un proceso de deliberación moral. Esta consiste en un intento de persuadirse a uno mismo de la superioridad moral, de la verdad o verosimilitud de cierta opción sobre otras a través de un ejercicio retórico practicado sobre uno mismo. Este puede proyectarse al exterior, al presentar ante los otros como verosímil la argumentación que concluye la bondad de lo perseguido y la conveniencia de elegirlo o decantarse por ello. Aquí no está solo en juego la libertad de medios, la determinación de qué escoger para alcanzar de la forma más efectiva o exitosa una determinada meta, sino la libertad de fines, que se refiere a lo que hay que querer en último término. Son los fines los que están implicados en la discusión filosófica de ciertas verdades, cuando nos situamos fuera de un razonamiento técnico.

Aristóteles (1974) dice en la *Poética* que lo falso verosímil es preferible a lo verdadero inverosímil, pero esto es así en términos artísticos o poéticos, no éticos. En el campo ético lo más verosímil es lo verdadero. *Nada hay tan verosímil como la verdad*. Esto es *lo que más persuade*, y por ello es necesario atraer la mirada sobre ella para que ejerza su potencia naturalmente seductora para el hombre (su belleza). Así puede reavivarse el deseo de ella, que es deseo o voluntad de realidad, y reclamarla como el objeto que merece ser elegido. Nada es más digno de querer: en el plano teórico-técnico equivale a un crecimiento o incremento intencional, a la riqueza de nuevos logros cognoscitivos y producciones creativas; y en el ético-político representa el bien integral de la persona en sociedad, que no está ciega en la particularidad del ahora o de la circunstancia concreta, sino que se eleva a la generalidad de la vida o a la generalidad de la comunidad para determinar lo que la realiza en el sentido más pleno. Este deseo de verdad debe elevarse por encima de cualquier otro, sin importar lo doloroso o conflictivo de sus consecuencias. Esto significa que puede ser ajeno a las restricciones que la corrección política impone, dentro de ciertos límites marcados por la sensibilidad y la tolerancia humanas. Esto alude a una manifestación clara de la realidad, huyendo de los intereses particulares que pudieran querer acallarla, incluso a riesgo de acabar con un falso pacifismo que busca evitar conflictos a toda costa.

La auténtica tarea de aprendizaje y, correspondientemente, de enseñanza, no consiste en incorporar o en hacerse con verdades impartidas o reveladas, sino en la creación de una actitud de búsqueda de ellas. Como sostiene Cattani, «no solo la verdad nos hace libres, según el mandato evangélico, sino también la simple búsqueda de la verdad» (2011, p. 129), que, por cierto, no es nada simple. Mientras que la primera puede acabar siendo estéril, pues no alimenta su generación en el sujeto que la recibe, esta última provoca una transformación actitudinal del sujeto, de su estructura del querer, que es lo único que mueve a la acción con posibilidades transformadoras. La educación es, por tanto, la intensificación del deseo de no conformarse con otra cosa más que con la verdad, por lo que es primordialmente educación ética, formación del carácter. Es el querer lo que se manifiesta esencialmente necesitado de un cambio, en tanto que representa el comienzo de todo proceso de aprendizaje.

## **DOS SENTIDOS DEL QUERER**

El deseo de verdad, o la voluntad de saber, nunca se agotan, pues nunca termina la búsqueda de ellos. La realidad desborda los límites estrechos de la conciencia humana, que apresa lo real categorizando, rigidificando y separando lo que está unido, es fluido y dinámico, en lo que constituye su

peculiar y legítimo modo de acceso a lo real. Este querer la verdad es, por tanto, infinito, y tiene este rasgo precisamente porque *nace de una falta, de una carencia*, o, más bien, del reconocimiento de ella (Platón, 2014). Pero, por otra parte, también *nace de la abundancia humana* de poder pensar lo real como tal, de tener la verdad en su aspecto reflexivo, en la *conciencia* de la adecuación que va más allá de su pura tenencia. Es decir, el deseo de verdad surge de su capacidad de no habitar meramente el mundo, sino de poder comprenderlo. En tanto que un tipo de amor, este deseo es una experiencia simultánea de riqueza y pobreza, que es expresión de la dualidad o del modo de ser paradójico del hombre, que es, al igual que *Eros*, hijo de *Poros* y *Penia*, como Platón lo presenta en *El Banquete* (1981) y que, por tanto, tiende a lo absoluto reconociendo al mismo tiempo la radical limitación de su ser. Vamos a examinar estos dos aspectos del querer, que constituyen dos sentidos suyos, para analizar la voluntad de saber a la que nos referimos, que ha de ser objeto de especial cuidado educativo en nuestra época.

La actitud de búsqueda y el deseo de la verdad que hay que cultivar nace originariamente del reconocimiento de la pobreza esencial humana, de la insatisfacción con la situación precaria que le afecta al individuo, en la que este no se posee a sí mismo porque no ha emprendido el camino de la exploración interior, ni ha descubierto los misterios del cosmos que le rodea ni de los otros rostros que le miran (Ortega, 2013). Pero esta pobreza que le aflige se camufla, se disfraza y se reviste de la elegancia y distinción de la abundancia y la riqueza de sus productos culturales, que son ambivalentes en cierto sentido, a saber: en su carácter de réplicas o copias de lo real, de sustitutos suyos (Inciarte, 2016). El carácter esencialmente creativo del hombre le hace caer en el espejismo de estar más allá de la verdad, de no estar constreñido a lo real y poder trastocarlo a voluntad, subvirtiendo el orden natural de las cosas. El querer entonces corre el riesgo de volverse sobre sí mismo, se hipertrofia: quiere seguir queriendo su propia elección, no quiere atenerse a nada, cree no tener fronteras. La ensoñación constructora y creadora alcanza todos los límites hasta que, al olvidar el resto irreductible que escapa al control de la voluntad humana —la realidad bruta, marcada por una profunda contingencia, que él no origina—, cree quebrar el hilo que le une con ello, y se pierde y abandona a sí misma en el plácido y atractivo encantamiento de ese poder que encuentra en su fondo.

El querer la verdad *en su dimensión de carencia* requiere precisamente de un movimiento de contrapeso a esta tendencia: que el sujeto perciba, que caiga en la cuenta de la falta que le afecta, para que, haciéndose cargo de ella, aparezca aquel querer que le impulsa a la verdad, puesto que el ser humano es un ser que no se conforma y naturalmente busca salir de lo que percibe como imperfecto. Una expresión de esta tendencia es el deseo

natural de saber, de salir de la ignorancia que le caracteriza al hombre, como Aristóteles dice en la *Metafísica*. En otras palabras, ante la falta, el ser humano desea, y no puede menos que hacerlo. Pero la dificultad de esta tarea específica —la operación de reparar en la propia insuficiencia, en primera persona, o de hacer notar a otro que hay algo que le falta y le convendría tener— radica en que su efectividad depende, en último término, de la adopción de una cierta actitud de humildad, modestia y moderación por parte del sujeto, que se opone a la actitud de dominio y control que el hombre ejerce sobre su técnica. La actividad productiva pone al individuo como legislador, autónomo y autosuficiente, y desde este marco de contemplación o criterio de referencia puede parecer que ninguna carencia le afecta. Además, no está en manos de nadie otorgar este saber negativo a ningún otro, sino que brota de una vivencia de la propia relatividad y contingencia que solo se experimenta en primera persona, aunque desde ella pueda reconocerse en el otro, al mirar su rostro necesitado de forma esencial (Ortega, 2013). El orgullo incapacita y elimina la posibilidad de hacer este aprendizaje, en tanto que el que no se cree necesitado de algo no desea aquello que no cree necesitar (Platón, 1981). Numerosas metodologías activas centradas en el estudiante, como el Aprendizaje basado en problemas (ABP) (Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f.; García Sevilla et al., 2008), han intervenido esta faceta del querer como carencia, estructurando las experiencias de aprendizaje de tal modo que se permite que sea el propio educando el que experimente la existencia de una falta en sí mismo, para generar desde ella el deseo de paliarla e iniciar un proceso de descubrimiento. Se recupera y reconstruye así, desde la escuela, el proceso *natural* de aprendizaje, eliminando la cierta artificialidad que le caracteriza a esta, y acercando el aprendizaje en el contexto formal al que tiene lugar en el informal.

Sin embargo, por otra parte, el querer la verdad es *hábito*, fruto de la repetición de acciones de la misma cualidad, que provienen de la facultad volitiva específicamente humana. Esta se levanta sobre la libertad, que convierte al ser humano en un ser moral. La voluntad requiere esfuerzo y entrenamiento para lograr habitualidad, firmeza y estabilidad o permanencia en sus actos. Por ello, el querer la verdad no puede interpretarse meramente como carencia, sino como la *expresión de la abundancia entitativa humana, su poder ser más que sí mismo*, a través de los hábitos, construyéndose una personalidad moral.

Este tipo de querer es *objeto de aprendizaje*, y se aprende a través de la repetición y el ensayo de actos —actos de querer, en este caso—, pues, como dice Aristóteles, «lo que hay que hacer después de haberlo aprendido se aprende haciéndolo» (2014, p. 19). Aplicándolo a nuestro caso: lo que hay que querer tras haber aprendido a hacerlo se aprende queriéndolo. Facilita

la tarea un cultivo apropiado del ánimo y de los afectos, con el desarrollo de una adecuada sensibilidad desde la infancia, como tanto Platón como Aristóteles notan y C.S. Lewis recoge, haciendo referencia a la «doctrina del valor objetivo». Según esta, «ciertas actitudes son realmente verdaderas y otras realmente falsas respecto a lo que es el universo y lo que somos nosotros» (Lewis, 2012, p. 23). En consecuencia, aunque los sentimientos no sean juicios, sí pueden ser racionales o irracionales «según se adecuen a la razón o no» (2012, p. 24), frente a la visión que excluye la posibilidad de que un sentimiento sea razonable o irrazonable. En este sentido deben ajustarse las emociones y afectos humanos con ayuda de la acción educativa para facilitar el aprendizaje de los hábitos, del querer racional.

Si este querer puede aprenderse, *debe ser enseñado*. En este sentido la imitación resulta un recurso pedagógico fundamental, pero también deben ser analizados críticamente distintos modelos de vida, esto es, querer concretos desde una perspectiva teórica: su objeto y sus condiciones de posibilidad, examinando su validez en relación con la finalidad última humana. Esto remite al conocimiento: hay que conocer y penetrar en el querer, pues, ciertamente, no se puede querer estrictamente aquello que no se conoce. Es este, por tanto, un querer que requiere esfuerzo, también intelectual, para dirigir y ser dueño de la propia vida, sin dejar que esta tarea quede en manos de otros, por lo que es un querer crítico. Diversas propuestas de educación del carácter han enfatizado la necesidad de una educación moral que parta de un modelo globalizador, es decir, que sea integradora de las distintas dimensiones que constituyen a la persona moral y no las trate de manera independiente (Berkowitz, 1995). A saber: para que la intervención educativa sea exitosa no cabe abordar el desarrollo del razonamiento moral, por ejemplo, al margen de una educación de los afectos o de la promoción de las virtudes (Bernal et al., 2015). Su puesta en práctica se ha llevado a cabo mediante diversas estrategias como una comprensión del sentido último del aprendizaje humano como servicio a los otros (Puig Rovira et al., 2011). Sin entrar en el detalle de estas, que no es objetivo del presente texto, se percibe que este tipo de querer como abundancia ha de ser objeto de enseñanza y aprendizaje, y queda aquí apuntado cómo ha de serlo.

En relación con este último tipo de querer, conviene detenerse un momento para distinguirlo de sucedáneos suyos, como la *curiosidad*. En un cierto significado de ella, esta es, en realidad, un tipo de indiferencia que mata el querer en este último sentido, porque equivale a no querer nada. El deseo firme de la verdad, la aspiración al conocimiento es a nivel volitivo lo que la curiosidad es a nivel sentimental. Esta es una forma de «concupiscencia de los ojos» (Quevedo, 2013, p. 136) que expresa una actitud contraria a la verdad o una apariencia engañosa del deseo de ella. Es decir, como manifestación del prescindir de la verdad característico del



fenómeno de la posverdad que analizamos, está la *cultura de la curiosidad*, un modo degenerado del cuidar (Quevedo, 138), frente al cuidado auténtico de ella.

Como Quevedo recoge siguiendo a Heidegger, la curiosidad es un talante afectivo del *Dasein* que constituye un estado inauténtico suyo, y consiste en un movimiento vano del espíritu indiferente, insulso; un movimiento que no desencadena un impulso suficiente como para poner en marcha al entendimiento de manera radical. Es una tendencia desbocada por tener presente no ninguna cosa concreta, sino cosas siempre nuevas y distintas, saltar de novedad en novedad como distracción y entretenimiento y, por tanto, sin demorarse, sin que esto lleve a hacer el esfuerzo detenido que exige un entendimiento profundo de ellas. En definitiva, sin que el espíritu resulte agitado o conmovido de ninguna manera significativa, como tiene lugar en los acontecimientos más plenamente humanos. Así pues, en su realidad más característica no es sino una forma de indiferencia, ligera forma de entretenimiento exploratorio de vías o mundos posibles que pueden estar dotados de gran fuerza por su efectiva intersubjetividad o carácter compartido, pero sin que aparezca el ánimo de cruzar la frontera que lleva a analizar el sentido de su acceso a lo real, de examinar de manera comprometida su aspecto de adecuación con ello. La curiosidad se limita, con mucho, a notar la coherencia interna de cada planteamiento y es signo de la dispersión del espíritu, pues es un estar fuera de sí del sujeto, frente a la concentración que exigen las convicciones más firmes que puede sustentar.

La mera curiosidad que transita y se precipita de objeto en objeto desprecia la verdad. Su endeble, perezoso e inactivo querer saber no es querer la verdad porque, aunque el hombre es por naturaleza curioso, como dijimos arriba, «convertir la selva en jardín no siempre es una actividad espontánea y placentera» (Gervilla Castillo, 2003, p. 104), es decir, no se hace sin esfuerzo. La curiosidad no ahonda en su objeto, no lo comprende en su anchura y profundidad, sino que es hueco y vacío deseo de novedad, que es deseo de uno mismo, de entretenimiento. Es decir, nace del aburrimiento del sujeto y no del interés por el objeto. Pero, en realidad, no hay más aburrimiento existencial que el de no emprender la tarea más propiamente humana por la verdad.

## CONCLUSIÓN

En definitiva, el gran desafío educativo que se plantea en la época de la posverdad es doble, y consiste en avivar, frente a un clima de indiferencia, insensibilidad o neutralidad, estos dos sentidos del querer, para poder querer la verdad. Se trata de recuperar lo que implica querer en estas dos

dimensiones, enseñar a hacerlo en los dos sentidos apuntados, para volver a estar sensibles a la verdad. A saber: por una parte, enseñar e intensificar el querer como deseo inicial de paliar una falta, tras percibirla como tal en la propia experiencia, así como, por otra, desarrollar el querer racional, permanente y estable implicado en los hábitos. En consecuencia, la actividad pedagógica de la que el ser humano se encuentra necesitado en este sentido es amplia y profunda: exige, en el primer caso, la habilidad —retórica— de hacer que el individuo se reconozca desprovisto de algo, así como enseñar actitudes de humildad y no solo de dominio, que son requisito previo para que la operación de la ironía socrática sea efectiva y cumpla su objetivo. En este caso, se trata de despertar la motivación, connatural al ser humano, hacia el aprendizaje, suscitar el impulso que lleva a él al reconocerse como ignorante respecto de algo que puede resultarle útil o valioso. Y, en el segundo caso, requiere del análisis del querer en el segundo sentido estudiado: qué es, su objeto y sus condiciones de posibilidad y validez.

Solo si hay verdad no da todo igual, por lo que no hay mayor enemigo de la verdad que la indiferencia, que es el paso —afectivo— que avanza el movimiento de la posverdad, tras la preocupación —cognitiva— moderna por la certeza en un movimiento de relativización *quasi* universal. Frente a aquella indiferencia, hay que contraponer el cultivo del *amor* a la verdad, la *voluntad* de saber. Precisamente porque la indiferencia es un problema de tipo afectivo, del que está afectada la era de la posverdad, el propósito principal de este artículo se ha situado en el ámbito del querer, tan necesitado hoy de exploración y de intervención educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana, J. (2013). ¿Es la búsqueda de la verdad un gran relato? En Arana, J. (Coord.), *Falsos saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea* (pp. 169-177). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aristóteles (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Benhabib, S. (2013). *Equality and Difference. Human Dignity and Popular Sovereignty in the Mirror of Political Modernity*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Berkowitz, M.W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de educación*, 8, 73-102.
- Bernal, A., González-Torres, M.C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 6, 35-45.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Cattani, A. (2011). Filósofos y oradores. Filosofía en la retórica, retórica en la filosofía. *Rétor*, 1(2), 119-130.
- Cebrián Herreros, M. (2004). *La información en televisión: obsesión mercantil y política*. Barcelona: Gedisa.
- García Cívico, J. (7 de febrero de 2017). Posverdad, posmodernidad y una bañera. [Blog]. Recuperado de <https://goo.gl/1NUMXs>
- García Sevilla, J., Romero Medina, A., Bermejo Bravo, F., Pedraja Linares, M.J., Pérez Sánchez, M.A., Sáez Navarro, C., Hidalgo Montesinos, M.D., Martín Chaparro, P., y González Javier, F. (2008). Una experiencia de Innovación Educativa: La metodología de «Aprendizaje Basado en Problemas» (ABP) en asignaturas optativas de Psicología. Recuperado de <https://goo.gl/sGp1Jn>
- Gervilla Castillo, E. (2003). Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 97-114.
- Inciarte, F. (2005). *First Principles, Substance and Action. Studies in Aristotle and Aristotelianism*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms Verlag.
- Inciarte, F. (2016). *Cultura y verdad*. Pamplona: EUNSA.
- Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Recuperado de <https://goo.gl/mpCF6e>
- Lewis, C.S. (2012). *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro.
- López-Peláez Casellas, M.P. (2014). La literatura emblemática en una educación universitaria de corte posmoderno. *Teoría de la educación*, 26(1), 103-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261103118>
- Marina, J.A. (2003). Educación para el esfuerzo. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 12-14.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista*

- española de pedagogía*, 71(256), 401-421.
- Platón (1981). *El banquete*. Madrid: Medina y Navarro Editores.
- Platón (1992). *Gorgias*. Madrid: Gredos.
- Platón (2014). *Apología de Sócrates*. Madrid: Alianza.
- Puig Rovira, J.M., Gijón Casares, M., Martín García, X., y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario, 45-67.
- Quevedo, A. (2013). Un antiguo sustituto del conocimiento. Raíces del concepto heideggeriano de curiosidad. En J. Arana, (Coord.). *Falsos saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea* (pp. 133-144). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Regmi, K.A. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(2), 133-151.
- Spaemann, R. (1993). Anotaciones al concepto de fundamentalismo. *Scripta Theologica*, 25(3), 1071-1086.
- Taylor, C. (2016). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Espasa.

**PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA**

Zaida Espinosa Zárate. Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, Licenciada en Filosofía y Periodismo por la Universidad de Navarra, es profesora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), miembro del Grupo de Investigación «El quehacer educativo como acción» y profesora en Bachillerato. Es autora del libro *Percepción, pensamiento y lenguaje* (2014), así como de artículos en *Foro de Educación* (2017), *Teoría de la educación* (2016), *Acta Philosophica* (2016) o *Anuario Filosófico* (2014).

Dirección de la autora: Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)  
Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41  
26002 Logroño (La Rioja)  
E-mail: zaida.espinosa@unir.net

Fecha recepción del artículo: 13. Septiembre. 2017

Fecha modificación del artículo: 17. Marzo. 2018

Fecha aceptación del artículo: 19. Marzo. 2018

Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

## **ALFABETIZACIÓN VISUAL Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO: ACTIVIDADES CON IMÁGENES EN MANUALES ESCOLARES**

**(VISUAL LITERACY AND HISTORICAL THINKING DEVELOPMENT:  
ACTIVITIES WITH PICTURES IN TEXTBOOKS)**

Juan Carlos Bel Martínez  
Juan Carlos Colomer Rubio  
Rafael Valls Montés  
*Universitat de València*

*DOI: 10.5944/educXX1.20008*

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Bel Martínez, J.C.; Colomer Rubio, J.C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353-374, doi: 10.5944/educXX1.20008

Bel Martínez, J.C.; Colomer Rubio, J.C. & Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. [Visual literacy and historical thinking development: activities with pictures in textbooks]. *Educación XX1*, 22(1), 353-374, doi: 10.5944/educXX1.20008

## **RESUMEN**

La siguiente investigación pretende analizar en qué medida los recursos educativos, en este caso los libros de texto, contribuyen a la alfabetización visual del alumnado de Educación Primaria en Ciencias Sociales. Este tipo de alfabetización es un aspecto fundamental en cualquier etapa educativa tal y como ha venido confirmando la investigación hasta fechas muy recientes. Para ello se han seleccionado los manuales más utilizados en un determinado espacio geográfico desde 2006 y se han analizado siguiendo un método de investigación que combina procedimientos cuantitativos (ex post-facto) y cualitativos (análisis mediante categorías conceptuales) aplicándolos sobre las actividades relacionadas a imágenes figurativas de las unidades de Historia. La muestra está compuesta por 29 libros de texto de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales sujetos a las dos últimas reformas educativas

aplicadas en España. El estudio realizado ha dado lugar a una base de datos compuesta por 2.604 entradas, de las cuales 1.068 corresponden a las actividades analizadas (basadas en 438 imágenes) y 1.536 a las imágenes que pese a estar incluidas en los manuales no son utilizadas por ninguna de sus actividades. Los resultados demuestran que se mantiene un uso decorativo de la imagen en estos materiales de enseñanza y que existe una excesiva presencia de actividades descriptivas que no profundizan en las fuentes históricas presentadas por los libros. Todo ello redundando en adoptar posturas acríticas hacia los mensajes visuales por parte del alumnado y perjudicando sus competencias comunicativas en el tratamiento de información gráfica. Junto con ello, se limitan las capacidades que este tipo de recursos pueden presentar para el desarrollo de habilidades cognitivas complejas vinculadas al pensamiento histórico de los estudiantes.

## **PALABRAS CLAVE**

Alfabetización visual; educación histórica; ilustración; contenido del libro de texto; educación primaria.

## **ABSTRACT**

The following investigation aims to analyze how educational resources, textbooks in this case, help to develop the visual literacy of primary education students of Social Sciences. This type of literacy is a fundamental aspect at any educational stage as has been confirmed recently by research. To this end, most widely-used textbooks from a specific territory since 2006 have been selected and a research method has been used that combines quantitative (ex post-facto) and qualitative (conceptual categories analysis) procedures applied to activities with figurative illustrations of the history units. The sample is composed by 29 textbooks of the subjects «Conocimiento del Medio» and Social Sciences published under the two last education laws applied in Spain. The study has resulted in a database composed of 2,604 entries, of which 1,068 correspond to the activities analyzed (based on 438 illustrations) and 1,536 to the illustrations that despite being included in the manuals are not used in any activity. Results show that those resources fulfill an ornamental function and that there is an excessive presence of purely descriptive activities that do not delve into these historical sources included in the textbooks. All of this assumes non-judgmental positions towards visual messages in students and contributes towards impoverishing their communicative competence in the treatment of graphic information. Along with this, the capacities that these types of resources can present for the development of complex cognitive abilities linked to the historical thinking of the students are limited.

## **KEY WORDS**

Visual literacy; educational history; illustrations; textbook content; primary education.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el dominio del lenguaje visual resulta fundamental para el desarrollo de capacidades que permitan el ejercicio de una ciudadanía crítica, consciente del poder de la imagen en la sociedad contemporánea. Ante esta situación, la escuela ha sido considerada como la mejor institución para formar a los individuos desde edades tempranas utilizando estos códigos icónico-semánticos a partir de un aprendizaje multimedia que combine el procesamiento de información textual y visual (Avgerinou, 2009; Mayer, 2014b).

Como destaca Cappello (2017), estudiar el papel de la imagen y la descodificación de su significado supone una estrategia esencial para el aprendizaje y el conocimiento del alumnado de cualquier etapa educativa, ya sean imágenes estáticas o dinámicas (en movimiento). Pese a los rasgos que comparten ambas, existen diferencias evidentes entre estos dos grandes grupos de representaciones, de forma que la investigación actual continúa explorando los factores que intervienen cuando son utilizadas en situaciones de enseñanza (Stebner, Köhl, Höffler, Wirth, & Ayres, 2017). Dentro de las imágenes estáticas, las que contienen un trasfondo histórico (o imágenes históricas), como fuentes documentales que nos aproximan a lo acontecido en el pasado, tienen un papel significativo en materias como las Ciencias Sociales al permitir a los alumnos/as discutir, argumentar y contrastar información (Brugar & Roberts, 2017), de forma que un adecuado tratamiento de las mismas fomenta el desarrollo social, emocional, cognitivo y la participación que debe caracterizar a toda sociedad democrática (Cooper, 2015).

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, durante los últimos años se han desarrollado numerosos estudios nacionales e internacionales que indagan en la capacidad de los estudiantes por desarrollar aprendizajes históricos más allá de la simple memorización de datos y fechas (Calvani, 1988; De Leur, van Boxtel, & Wilschut, 2017; Kang, 2010; Levstik & Barton, 2001; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2008). El pensamiento histórico se ha constituido, así, como una línea de investigación consolidada que estudia la capacidad del alumnado para aprender a representar y significar el pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social (Lévesque, 2011; Sáiz y López-Facal, 2015).

El presente estudio parte, por tanto, de considerar las oportunidades que ofrecen las imágenes en los libros de texto y un adecuado uso de las mismas (Gómez-Pintado y Marcellán, 2017) como aspectos fundamentales en la construcción del pensamiento histórico y la mejora de la alfabetización



visual del alumnado. Todo ello se enmarca en un modelo didáctico que dota de protagonismo al uso y trabajo sobre fuentes históricas (como por ejemplo las imágenes) y estas se convierten en el recurso principal para la enseñanza-aprendizaje de —entre otras materias— la Historia (Cooper, 2012; Prangmsma, van Boxtel, Kanselaar, & Kirschner, 2009; Seixas, 2015; Wiley & Ash, 2005). Sin embargo, el uso aislado del libro de texto, como recurso principal en esta área, continúa marcando la práctica diaria en muchos centros españoles (Sáiz y López-Facal, 2016) y la incorporación de medios tecnológicos en las aulas todavía se encuentra en un estado incipiente (Area-Moreira, Hernández-Rivero, y Sosa-Alonso, 2016).

## ALFABETIZACIÓN VISUAL Y LIBROS DE HISTORIA

Durante el último tercio del siglo xx, la psicología cognitiva demostró los beneficios del uso de las imágenes en los procesos de aprendizaje y aún hoy se continúan desarrollando investigaciones al respecto, como las de R. Mayer (2014a, 2014b) y su «*Cognitive Theory of Multimedia Learning*», que analiza la complementariedad de informaciones que se puede dar entre mensajes icónicos y textuales. La importancia por tanto de la alfabetización visual, entendida como un conjunto de habilidades que permiten leer, comprender, utilizar y crear imágenes de forma crítica (Avgerinou, 2009), se ha establecido como un aspecto central en las competencias comunicativas y de empoderamiento que debe garantizar la actual educación escolar (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014).

De entre las múltiples dimensiones críticas a considerar cuando se plantean tareas dirigidas a fomentar la alfabetización visual en el alumnado, Cappello (2017) destaca la autoría y propósito de la imagen, la información transmitida por la misma y la influencia del propio lector en su interpretación. Con todo, estos aspectos referidos al tratamiento crítico de las imágenes parecen adscribirse a líneas propias de la Educación Artística y Visual, lo que no impide que desde la enseñanza de la Historia o desde cualquier otra disciplina se pueda contribuir a este fin marcando como objetivo integral la alfabetización visual de los estudiantes (Brugar & Roberts, 2017; Gómez-Pintado y Marcellán, 2017). Actualmente esto tiene una especial significación en el contexto español ya que el marco curricular actual (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Gobierno de España, 2013, BOE n.º 295 —en adelante, LOMCE—) reduce drásticamente el número de horas dedicadas a Educación Artística.

Si observamos un espacio de aula y los recursos utilizados habitualmente en ella, uno de los grandes contenedores de recursos gráficos son los libros de texto (Prangmsma et al., 2009). Estos son productos culturales de gran

complejidad cuyo proceso de producción se ve determinado por el contexto político, demográfico, institucional, económico y reglamentario que existe en cada momento histórico (Choppin, 2008), factores a los que recientemente se ha unido la irrupción de los nuevos medios tecnológicos (Area-Moreira et al., 2016). Además, los libros de texto de Ciencias Sociales se caracterizan por pretender mostrar determinada realidad histórica y social (VanSledright, 2008). Para ello plantean numerosas tareas y actividades sobre recursos gráficos que pueden contribuir o dificultar la alfabetización visual de los estudiantes.

Al examinar los cambios producidos en el formato y uso de las imágenes en estos recursos a lo largo de los años se perciben profundas transformaciones (Choppin, 2008), muchas de ellas condicionadas por los avances técnicos en el sector editorial, por las distintas finalidades que se le han atribuido a esta disciplina escolar o por las teorías pedagógicas imperantes en cada época. La revisión de algunos ejemplares clásicos de Historia refleja el uso totalmente decorativo que se hacía de los recursos gráficos hace casi dos siglos (Cuesta, 1997). Sin embargo, los cambios producidos en materia de educación durante la década de 1970 tuvieron su repercusión en los libros de texto que, unidos a las mejoras en técnicas de impresión, introdujeron un mayor número de imágenes y que se comenzase a hacer algún uso didáctico de ellas (Valls, 2007). Los libros de texto actuales han aumentado el número y espacio ocupado por las actividades y los recursos visuales en cada página (Sáiz, 2011), y también han incorporado imágenes de tipología muy diversa, las cuales deberán ser tratadas de forma distinta en función de sus características —especialmente cuando son obras creadas en la actualidad, como en el caso de los dibujos elaborados por parte de las editoriales (Valls, 2007)—. Asimismo, el tratamiento didáctico de estos elementos puede variar sustancialmente en función de si son acompañados de algún texto, así como del tipo de vínculos que se puedan establecer entre la escena y estos escritos (Mayer, 2014b; Wiley & Ash, 2005). Todo ello nos permite afirmar que analizar el uso que se promueve de estos recursos representa una sugerente línea de investigación en didácticas específicas.

## **IMÁGENES PARA EL DESARROLLO COGNITIVO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO**

Una vez planteada la importancia de los recursos gráficos en los materiales curriculares dentro de la educación histórica, debemos considerar todo aquello que aportan al desarrollo cognitivo de las categorías de pensamiento histórico. La enseñanza de contenidos de Historia en las etapas de educación obligatoria se concentra sobre todo en Educación Secundaria, de forma que en Educación Primaria únicamente alcanzan cierta relevancia en 5.º y 6.º curso. Como han señalado Huijgen, van Boxtel, van de Grift, &

Holthuis (2017), uno de los factores más influyentes en esta distribución es la pervivencia de cierta concepción pedagógica basada en los estudios clásicos sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje del tiempo en esta etapa, los cuales niegan la posibilidad de adquirir aprendizajes históricos significativos en edades tempranas. No obstante, en las últimas décadas han surgido un gran número de investigaciones apoyadas en las tesis de Vygotsky o Bruner que han explorado el desarrollo de categorías cognitivas inherentes al pensamiento histórico y necesarias para su construcción en alumnado de Educación Primaria (Cooper, 2015).

Los estudios de este tipo confieren mucha importancia al trabajo con fuentes históricas, puesto que permite familiarizar a niños y niñas con la investigación en esta materia y ofrecerles un papel activo en los procesos de aprendizaje, el cual se aleja de la clásica narrativa transmitida de forma magistral (Cooper, 2012; Sáiz y López-Facal, 2016; Seixas y Morton, 2013). Una narrativa que además ha primado la importancia del texto sobre otros recursos y la memorización del mismo para la superación periódica de pruebas o exámenes (Cuesta, 1997; Cuenca-López y López-Cruz, 2014).

Para superar estas prácticas pedagógicas se pueden vertebrar las clases de Ciencias Sociales a partir de la investigación de problemas actuales que, además de tener un trasfondo histórico, presenten cierta controversia en su tratamiento (ya sea por motivos políticos, identitarios...) y permitan al alumnado indagar en ellos a partir del trabajo sobre fuentes de diversa clase. En este sentido, existen muchos recursos gráficos que, en función de los objetos, situaciones y personajes que representen, tienen una fuerte carga emocional (Avgerinou, 2009) que puede aprovecharse para desarrollar aprendizajes históricos (De Leur et al., 2017; Levstik & Barton, 2001) y reflexionar sobre problemas diversos como conflictos étnicos, enfrentamientos bélicos, diferencias sociales o de género.

Investigaciones como las de Brugar y Roberts (2017), Cooper (2015) o Kang (2010) prueban empíricamente los avances que pueden conseguir niños y niñas de Educación Primaria a través del trabajo sobre fuentes textuales, visuales y materiales si reciben un adecuado apoyo y guía del docente. Además, inciden en la importancia de la experiencia previa a la hora de realizar inferencias sobre los restos del pasado. Este papel activo atribuido al alumnado se subrayó normativamente a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación, Gobierno de España, 2006, BOE N.º 106 —en adelante, LOE—) mediante las denominadas competencias básicas, que en su adaptación y reflejo en los manuales escolares no supuso cambios formales significativos en las propuestas didácticas de las principales editoriales, al menos en los libros de Educación Secundaria (Sáiz, 2013).

En esta línea, durante los últimos años se han realizado distintas investigaciones que han analizado el modo en que los libros de texto contribuyen a la formación del pensamiento histórico mediante sus actividades. La mayoría de estos estudios han examinado manuales de Educación Secundaria (Gómez-Carrasco, 2014; Sáiz, 2011, 2013, 2014), a excepción del trabajo de Sáiz y Colomer (2014) sobre libros de Educación Primaria, de forma que todos ellos han coincidido en señalar la excesiva recurrencia de tareas reproductivas y memorísticas que no fomentan procesos cognitivos avanzados. El estudio que aquí presentamos pretende contribuir en esta línea puesto que existe una escasez manifiesta de estudios de todo tipo sobre el uso de imágenes en procesos de aprendizaje en Ciencias Sociales, algo que no sucede en otras disciplinas como la Didáctica de las Ciencias Experimentales (Prangmsma et al., 2009). Además, esta investigación se complementa con los datos de otros trabajos comparativos publicados recientemente (Bel, 2017).

Así, asumiendo que los estudiantes de Educación Primaria son capaces de progresar en su alfabetización visual y de desarrollar las categorías de pensamiento mencionadas (Calvani, 1988; Cooper, 2015; De Leur et al., 2017), planteamos como objetivo de esta investigación el análisis del uso que se hace de las imágenes, así como qué tipo de aprendizajes promueven las actividades basadas en ellas, en las unidades de Historia de los libros de texto de 5.º y 6.º curso (dirigidos a alumnado de 10-12 años) de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales de las editoriales más utilizadas de un espacio geográfico concreto, la Comunidad Valenciana, en los últimos 12 años. No obstante, no proponemos un estudio local o parcial si partimos del hecho constatado de que el contenido de los libros de texto no varía sustancialmente entre distintas comunidades autónomas, tal y como ha confirmado la investigación empírica (Cuenca-López y López-Cruz, 2014; Segura, 2001). A partir del objetivo general enunciado planteamos las siguientes hipótesis de partida:

- H1: Los manuales analizados hacen mayoritariamente un uso decorativo de la imagen y las actividades que plantean sobre estas se basan en gran medida en dibujos infantilizados en lugar de en fuentes primarias que promoverían procesos cognitivos más complejos.
- H2: Las actividades propuestas sobre imágenes presentan una complejidad cognitiva baja para ser resueltas y la información que aportan estas representaciones suele ser reiterativa en relación al texto al que van asociadas, lo que impide una alfabetización visual compleja y por ende una escasa construcción del pensamiento histórico en estas edades.

## MATERIAL Y MÉTODOS

El método empleado para contrastar las hipótesis de investigación combina rasgos cuantitativos y cualitativos si tomamos como referencia la clasificación de Bisquerra (2014). Concretamente, la parte cuantitativa se corresponde a una investigación *ex post-facto* (estudio de desarrollo transversal) que describe la evolución de determinadas variables durante un período determinado. La parte cualitativa se basa en la generación inductiva de una serie de categorías conceptuales agrupadas en los cuatro criterios de análisis que describimos más adelante.

La muestra analizada está formada por 29 libros de texto para 5.º y 6.º curso de Educación Primaria de las materias de Conocimiento del Medio (los editados durante la LOE, 2006-2013) y Ciencias Sociales (los editados durante la LOMCE, 2013-actualidad) adscritos a la Comunidad Valenciana. Los manuales seleccionados pertenecen a las seis editoriales con mayor extensión en esta región según los estudios de Sáiz y Colomer (2014) y Bel, Colomer, y Valls (2016). No obstante, los resultados que presentamos también se pueden aplicar en cierta medida al resto del territorio español, puesto que cinco de las seis editoriales seleccionadas publican sus libros en el resto del país con cambios mínimos en sus contenidos y tareas (Segura, 2001).

La muestra ha sido dividida en tres grupos en función de la regulación legal bajo la que ha sido diseñado cada libro, así como de los proyectos didácticos ofertados por las editoriales, dando lugar a la siguiente clasificación: 1.ª etapa de la LOE (2006-2009), 2.ª etapa de la LOE (2009-2013) y LOMCE (2013-actualidad). En el caso de la 2.ª etapa de la LOE, el número de materiales analizados es menor pues muchos de los anteriores se reeditaron y no incorporaron novedades en los elementos concretos que examina el presente estudio.

En la selección muestral diferenciamos dos grandes grupos de imágenes contenidas en los manuales dependiendo de si se asemejan o no a la realidad representada (Prangmsma et al., 2009): imágenes figurativas, como por ejemplo obras pictóricas o fotografías, e imágenes esquemáticas, caso de mapas o gráficos, entre otras. Por las evidentes diferencias que caracterizan a estas representaciones en sus modos de transmisión de la información, hemos optado por centrar este estudio en las primeras.

Se analizan las unidades de Historia de libros de texto publicados por Santillana, Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives, dando lugar a una base de datos compuesta por 2604 entradas. De ellas, 1068 corresponden a las actividades analizadas (basadas en 438 imágenes) y 1536 a las imágenes

que pese a estar incluidas en los manuales no son utilizadas por ninguna de sus actividades.

Cada una de las fichas que forma esta base de datos recoge información pertinente sobre las imágenes y actividades de cada libro, analizando el modo en que cada recurso se adecua a los cuatro criterios de estudio seleccionados:

- Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades: analiza si alguna actividad aprovecha las imágenes o si estas tienen una función decorativa.
- Cantidad y clase de recursos icónicos a la que se asocia el enunciado: cuantifica el tipo de imagen en que se basa cada una de las actividades que sí las aprovechan.
- Complejidad cognitiva de la actividad propuesta: parte de las investigaciones de Sáiz (2011, 2013, 2014) sobre las actividades de los manuales de Historia. Formulamos una categorización de actividades basadas en imágenes en función del nivel de conocimiento y procesamiento de información que requieren para ser resueltas basándonos en la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom a partir de la revisión de Anderson & Krathwohl (2001) (Tabla 1).
- Relación de significado que pueda existir entre la imagen y el texto al que puede (y suele) ir asociada: categoriza el modo en que, tomando como referencia la resolución de la actividad, se puede complementar la información aportada por la imagen (o imágenes) en cuestión y el texto que las acompaña. Este criterio se ha diseñado de forma inductiva basándonos en los parámetros establecidos por Sáiz (2014) y Mayer (2014b).

Los criterios de análisis enunciados nos permiten comprobar en qué medida y de qué manera son utilizadas las imágenes incluidas en estos materiales para desarrollar simultáneamente la alfabetización visual y el pensamiento histórico de los estudiantes de esta etapa educativa. Por tanto, no desarrollamos un estudio sobre cómo son empleadas estas actividades e imágenes en situaciones reales de aprendizaje, ya que no examinamos directamente los contextos y condicionantes de recepción de los manuales, sino que analizamos cómo las editoriales orientan su uso.

Tabla 1  
*Gradación de la complejidad cognitiva requerida en la realización de tareas con imágenes*

Nivel de complejidad cognitiva	Síntesis del tipo de acción a realizar	Ejemplo de tarea
Baja	Copia y repetición de elementos contenidos en el recurso de forma literal sin mayor pretensión creativa.	Recurso: dibujo de un grupo de marineros consultando mapas. «¿Qué hacen los marineros en la cubierta del barco?» (Parra, Martín, Navarro & López, 2014, p. 107)
Media	Comprensión, síntesis o/y resumen de la idea contenida en el recurso.	Recurso: representación pictórica de unos campesinos segando. «¿A qué grupo social crees que pertenecen?» (Etxebarria, Fraile, Gómez-Moreno, Medina & Peso, 2007, p. 166)
Alta	Síntesis, creatividad, inferencias y relación de elementos que provienen de la fuente-recurso.	Recurso: representaciones pictóricas de un banquete de nobles y un niño de clase baja comiendo. «¿Qué consecuencias sociales se derivaron de la decadencia económica? Relaciona tu respuesta con las dos imágenes.» (García & Gatell, 2015, p. 152)

*Nota:* elaboración propia a partir de Bel (2017).

## RESULTADOS

Si pasamos al análisis de los datos extraídos a partir de la selección muestral, tomando en cuenta el primer criterio de estudio sobre la presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades, observamos que en todos los ejemplares analizados el número de imágenes que no son utilizadas por ninguna actividad es superior a las que sí lo son, dándose casos más o menos equilibrados en función de la editorial y libro concreto (Tabla 2). Un caso destacable lo forman los manuales de la editorial Vicens Vives, que incluyen un gran número de escenas y ofrece muchas tareas basadas en ellas. Por otro lado, encontramos los de Bromera, Edelvives o SM, que emplean muy pocas representaciones en sus actividades pese al gran número de imágenes que incluyen.

Tabla 2  
*Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades*

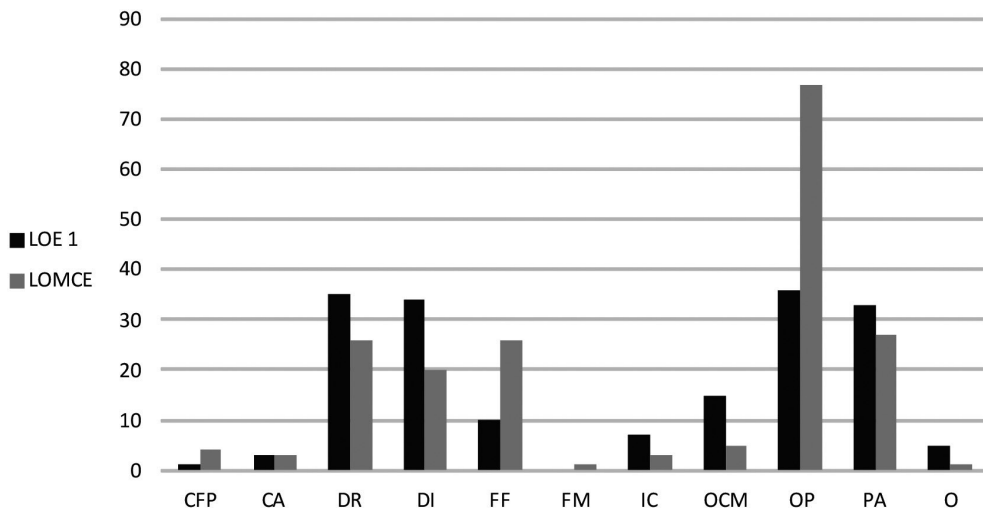
LOE (1.ª etapa)				LOE (2.ª etapa)				LOMCE			
M	IU	INU	T	M	IU	INU	T	M	IU	INU	T
Santillana 5.º (2006)	7	53	60	Santillana 5.º (2009)	18	58	76	Santillana 5.º (2015)	14	37	51
Santillana 6.º (2007)	27	53	80	Santillana 6.º (2009)	13	50	63	Santillana 6.º (2015)	10	64	74
V. Vives 5.º (2006)	44	48	92	Anaya 5.º (2010)	12	26	38	V. Vives 5.º (2015)	46	84	130
V. Vives 6.º (2007)	46	62	108	Anaya 6.º (2010)	16	38	54	V. Vives 6.º (2015)	24	98	122
Anaya 5.º (2006)	7	21	28	Edelvives 6.º (2013)	7	39	46	Anaya 5.º (2014)	14	29	43
Anaya 6.º (2006)	3	29	32					Anaya 6.º (2015)	14	32	46
SM 5.º (2006)	17	65	82					SM 5.º (2014)	23	65	88
SM 6.º (2009)	6	71	77					SM 6.º (2015)	13	92	105
Bromera 5.º (2009)	6	56	62					Bromera 5.º (2014)	10	67	77
Bromera 6.º (2009)	6	77	83					Bromera 6.º (2015)	11	54	65
Edelvives 5.º (2006)	6	32	38					Edelvives 5.º (2014)	6	49	55
Edelvives 6.º (2006)	4	38	42					Edelvives 6.º (2015)	8	50	58
T	179	605	784	T	66	211	277	T	193	721	914
								TM	438	1.537	1.975

*Nota:* M-Manual, IU-Imágenes Utilizadas por las actividades, INU-Imágenes No Utilizadas por las actividades, T-Total, TM-Total de la Muestra.

Respecto al tipo de recurso utilizado en aquellos casos en que las actividades sí se basan en imágenes, existen ciertas diferencias dependiendo del período, editorial y muestra analizada. Así, si analizamos los períodos que permiten una comparativa más amplia (LOE (1.ª etapa) y LOMCE), la mayoría de libros editados en la primera recurren principalmente a obras pictóricas, dibujos realistas o infantilizados e imágenes de patrimonio arquitectónico. Para el caso de la LOMCE, en los 12 libros analizados se mantiene el número de esta tipología, pero aumenta el uso de fotografías y obras pictóricas, reduciéndose las



actividades referidas a dibujos realistas e infantilizados. (Figura 1) La mayor o menor variabilidad de recursos empleados por las actividades de distintas editoriales se relaciona necesariamente con el número total de imágenes incluidas en los libros de texto.



*Nota:* CFP-Caricatura como Fuente Primaria, CA-Cartel, DR-Dibujo Realista, DI-Dibujo Infantilizado, FF-Fotografía, FM-Fotograma, IC-Imagen Combinada, OCM-Objeto de la Cultura Material, OP-Obra Pictórica, PA-Patrimonio Arquitectónico, O-Otro.

*Figura 1.* Tipo de recurso utilizado por actividades (muestra de manuales de la LOE 1.ª Etapa y LOMCE)

En cuanto a la complejidad cognitiva de las actividades basadas en imágenes, tras la aplicación del análisis en base a la gradación descrita en la Tabla 1, los resultados totales muestran que existe una holgada mayoría de actividades que requieren de una complejidad cognitiva baja para su realización (Tabla 3). La tendencia observada indica que progresivamente aumentan las actividades caracterizadas como de complejidad cognitiva media y alta, aunque las de complejidad baja continúan siendo predominantes. Retomando el gran número de actividades mostradas por Vicens Vives, podemos comprobar que una abultada proporción de estas corresponde a una categorización de complejidad baja.

Tabla 3  
*Actividades según su complejidad cognitiva*

LOE (1.ª etapa)					LOE (2.ª etapa)					LOMCE				
M	N1	N2	N3	T	M	N1	N2	N3	T	M	N1	N2	N3	T
Santillana 5.º (2006)	6	8	1	15	Santillana 5.º (2009)	15	9	0	24	Santillana 5.º (2015)	35	22	3	60
Santillana 6.º (2007)	35	6	2	43	Santillana 6.º (2009)	7	11	4	22	Santillana 6.º (2015)	21	12	9	42
V. Vives 5.º (2006)	111	31	1	143	Anaya 5.º (2010)	15	6	2	23	V. Vives 5.º (2015)	64	24	9	97
V. Vives 6.º (2007)	124	43	14	181	Anaya 6.º (2010)	9	7	2	18	V. Vives 6.º (2015)	28	22	9	59
Anaya 5.º (2006)	16	6	1	23	Edelvives 6.º (2013)	10	6	1	17	Anaya 5.º (2014)	12	8	0	20
Anaya 6.º (2006)	3	0	0	3						Anaya 6.º (2015)	6	17	7	30
SM 5.º (2006)	9	9	1	19						SM 5.º (2014)	19	30	7	56
SM 6.º (2009)	3	4	2	9						SM 6.º (2015)	23	16	6	45
Bromera 5.º (2009)	2	15	1	18						Bromera 5.º (2014)	11	6	1	18
Bromera 6.º (2009)	4	3	0	7						Bromera 6.º (2015)	3	5	4	12
Edelvives 5.º (2006)	5	8	1	14						Edelvives 5.º (2014)	4	9	3	16
Edelvives 6.º (2006)	3	4	2	9						Edelvives 6.º (2015)	6	16	3	25
T	321	137	26	484	T	56	39	9	104	T	232	187	61	480
										TM	609	363	96	1.068

Nota: M-Manual, N1-Nivel Cognitivo Bajo, N2-Nivel Cognitivo Medio, N3-Nivel Cognitivo Alto, T-Total, TM-Total de la Muestra.

Un buen ejemplo de la forma en que se puede desaprovechar un recurso gráfico o del mal uso que se puede hacer del mismo lo podemos encontrar en diversos manuales que incorporan el grabado de Theodore de Bry (1594), titulado «Desembarco de Colón en Guanahaní» (Figura 2). Por la situación que representa la imagen y los distintos significados que se le pueden atribuir, esta ya ha sido empleada en algunos estudios sobre lectura de imágenes históricas como el trabajo de Carretero & González

(2008). Sin embargo, en este caso también nos interesa por el trato que recibe por parte de los manuales, ya que mientras que algunos ejemplares como el libro de 6.º de Anaya (Gómez, Valbuena, y Brotons, 2010) o el de 5.º de Vicens Vives (García y Gatell, 2015) la incorporan entre sus páginas pero no formulan ninguna actividad sobre ella, el manual de 6.º curso de Vicens Vives (Casajuana, Cruells, García, Gatell. y Martínez, 2007) sí la emplea.

Sin embargo, en este último caso las actividades formuladas sobre la imagen se centran en aspectos superficiales como la descripción de la escena, los personajes o el número de naves que empleó Colón en su primer viaje. Este nos parece un buen ejemplo para ilustrar la forma en que se puede hacer un mal uso de un recurso como este, entre otros motivos, porque no invita a realizar un análisis crítico del contenido claramente colonialista que representa la escena. Además, también pasa por alto elementos muy significativos como la postura de los personajes, las armas y el aspecto de los conquistadores como representación de poder, los personajes que se encuentran en segundo plano alzando una cruz y su simbolismo como expansión del cristianismo, o la propia autoría de la escena y los sesgos que pueden haber influido en la representación. Ignorar todos estos aspectos de la imagen y formular simplemente cuestiones de carácter descriptivo puede llevar al alumnado a naturalizar escenas como esta o simplemente a no cuestionarlas.



Figura 2. Obra de T. de Bry: «Desembarco de Colón en Guanahani». Grabado, 1594

Tabla 4  
*Relación de la imagen de la actividad con el texto*

M	LOE (1.ª etapa)					T	M	LOE (2.ª etapa)					T	LOMCE					T	
	NA	AE	AS	IR	IC			NA	AE	AS	IR	IC		M	NA	AE	AS	IR		IC
Santillana 5.º (2006)	8	0	0	3	4	15	Santillana 5.º (2009)	5	0	0	10	9	24	Santillana 5.º (2015)	22	2	0	22	14	60
Santillana 6.º (2007)	17	0	0	20	6	43	Santillana 6.º (2009)	16	0	0	3	3	22	Santillana 6.º (2015)	8	2	0	13	19	42
V. Vives 5.º (2006)	29	0	0	77	37	143	Anaya 5.º (2010)	19	0	1	2	1	23	V. Vives 5.º (2015)	9	3	3	49	33	97
V. Vives 6.º (2007)	22	1	5	54	99	181	Anaya 6.º (2010)	14	1	0	0	3	18	V. Vives 6.º (2015)	5	0	0	22	32	59
Anaya 5.º (2006)	9	5	3	5	1	23	Edelvives 6.º (2013)	13	1	0	1	2	17	Anaya 5.º (2014)	6	2	1	1	10	20
Anaya 6.º (2006)	0	1	2	0	0	3								Anaya 6.º (2015)	16	0	0	4	10	30
SM 5.º (2006)	8	0	0	5	6	19								SM 5.º (2014)	30	1	0	6	19	56
SM 6.º (2009)	3	1	0	1	4	9								SM 6.º (2015)	13	0	0	8	24	45
Bromera 5.º (2009)	14	0	0	0	4	18								Bromera 5.º (2014)	4	0	0	5	9	18
Bromera 6.º (2009)	5	0	0	0	2	7								Bromera 6.º (2015)	7	0	0	0	5	12
Edelvives 5.º (2006)	14	0	0	0	0	14								Edelvives 5.º (2014)	16	0	0	0	0	16
Edelvives 6.º (2006)	9	0	0	0	0	9								Edelvives 6.º (2015)	17	0	0	1	7	25
T	138	8	10	165	163	484	T	67	2	1	16	18	104	T	153	10	4	131	182	480
														TM	358	20	15	312	363	1.068

Nota: M-Manual, NA-No Asociada a ningún texto, AE-Asociada a recurso Externo (atlas, web...), AS-Asociada a texto pero Sin relación de significado, IR-Información Reiterativa, IC-Información Complementaria, T-Total, TM-Total de la Muestra.

Los resultados correspondientes a las relaciones que se establecen entre las imágenes utilizadas por las actividades y los textos asociados a estas señalan que es muy habitual que no se relacione la imagen a ningún texto (Tabla 4). Destaca también el gran número de casos en que recursos visuales y textuales complementan la información ofrecida entre ambos, aunque las relaciones de reiteración, pese no ser la opción mayoritaria en muchos libros, muestran unos índices muy elevados.

## **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES**

La presente investigación ha demostrado las escasas oportunidades de desarrollo de la alfabetización visual presentadas en los manuales escolares de Historia para el alumnado de 10-12 años. Para realizar esta comprobación se ha partido del análisis de las actividades con imágenes y se ha examinado en qué medida favorecen estas habilidades junto con el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. Todo ello se ha aplicado en una muestra amplia de libros de texto que se corresponden con los más utilizados en Educación Primaria durante los últimos 12 años.

Si partimos de las hipótesis planteadas, este trabajo ha confirmado la primera de ellas (H1) que señalaba el uso mayoritariamente ilustrativo o decorativo que se hace de las imágenes en las unidades de Historia, como rasgo característico de los manuales tradicionales desde el origen de esta disciplina educativa (Valls, 2007). También se evidencia parcialmente que, pese a no ser el recurso icónico más utilizado, se emplea un gran número de dibujos infantilizados como base para realizar actividades con el alumnado. El riesgo que supone introducir representaciones de este tipo radica en la posibilidad de transmitir códigos y significados anacrónicos en escenas del pasado. Diversas editoriales optan por la utilización de un importante número de dibujos sin ofrecer procedimientos que permitan un análisis y contraste de, por ejemplo, los sesgos que puedan estar afectando a su mensaje. Una aproximación que combine herramientas y destrezas diferentes es posible ya que, como se ha observado, el alumnado de estas edades es capaz de detectar diferentes intencionalidades en la información transmitida por estas imágenes, también de tipo histórico (Levstik y Barton, 2001).

Junto con ello, si tomamos la segunda hipótesis inicial (H2), hemos constatado que las tareas propuestas con imágenes son mayoritariamente de complejidad cognitiva baja y aquellas que únicamente invitan a la descripción de la fuente son las más numerosas, algo que impide una alfabetización visual profunda. Esta competencia es fundamental al tratar imágenes históricas (Brugar & Roberts, 2017; Kang, 2010; Prangmsma et

al., 2009), pero plantear tal desproporción de actividades descriptivas hace que no se profundice más en su análisis, por ejemplo, realizando acciones inferenciales o relacionando elementos dentro de la propia imagen. Si comparamos los resultados con los de investigaciones similares que han analizado actividades en libros de texto, como la de Sáiz (2014) o Sáiz y Colomer (2014), podemos ver que estos coinciden claramente con los resultados obtenidos en el presente trabajo. No obstante, en el caso del segundo estudio encontramos pequeñas diferencias por la mayor presencia de actividades de complejidad alta en libros de texto editados durante la LOE. La hipótesis vendría a confirmarse también en trabajos diacrónicos recientes como el de Bel (2017), que ha insistido en la alta presencia de tareas de complejidad cognitiva baja presentes en manuales escolares de reformas educativas anteriores. El abultado número de casos en que imagen y texto reiteran la misma información es otro aspecto a considerar, ya que permiten resolver la tarea propuesta al estudiante copiando fragmentos literales del texto sin la necesidad de analizar el contenido de la imagen. Unido a esto, muchos recursos no se acompañan de textos que aporten, al menos, información básica que los sitúe y contextualice, como también han demostrado Cuenca-López y López-Cruz (2014) o Cuenca-López, Estepa, y Martín (2017) para el caso concreto de elementos patrimoniales.

Pese a las diferencias que existen entre las dos leyes educativas (LOE y LOMCE) en que se enmarcan estos materiales de enseñanza, podemos observar que no se producen cambios significativos entre unos manuales y otros. En este estudio se refleja, tal y como demostró Sáiz (2013) en Educación Secundaria, que la introducción —por medio de la LOE— de las Competencias Básicas en el currículo español no supuso una mejora de las habilidades y destrezas promovidas por los manuales. Del mismo modo, la mayoría de actividades propuestas en libros editados bajo la LOMCE priman la consecución de tareas reproductoras de información, algo que en este caso sí va en consonancia con los Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje evaluables respecto a la enseñanza de la Historia presentes en este currículo (Pelegrín, 2015). Las tareas de este tipo implican la asunción de determinado posicionamiento epistemológico en la construcción de conocimiento desde la escuela, de forma que un uso tan desproporcionado de estas esconde, tras una falsa apariencia de procedimientos activos y creativos, una serie de tareas técnicas y acríticas sobre las evidencias del pasado que, más que a un planteamiento emancipador del conocimiento histórico, nos recuerda a posturas provenientes de una construcción técnica del currículo y de la cultura escolar.

Así, los déficits encontrados en las actividades de los dos períodos legales analizados provocan, en parte, que los estudiantes permanezcan en un nivel de lectura básico (según la clasificación de los niveles de lectura

de imágenes históricas de Carretero y González (2008). Los discentes creen que las situaciones representadas en dichas imágenes se corresponden totalmente con lo acontecido en el pasado histórico. Todo ello, a su vez, impide una aproximación a la lectura interpretativa o contextualizada de los recursos (Seixas, 2015; Cooper, 2012) y, en definitiva, a adoptar una actitud crítica ante la información que transmiten (Cappello, 2017).

Frente a lo afirmado en este estudio, también conviene señalar algunas limitaciones que pueden ser de interés para investigaciones futuras. No se ha abordado el contenido y sentido narrativo de estas imágenes históricas, así como la forma en que son utilizadas por el profesorado en contextos reales de aula. Junto con ello, la muestra ha sido acotada en función de varios criterios y podría ampliarse con nuevos materiales y recursos de otros territorios, inclusive recursos digitales en desarrollo.

En la base de estas propuestas situamos la importancia de la práctica docente (Brugar & Roberts, 2017), aunque es igual de cierto que las tareas y modos de aproximación a las imágenes contenidas en los libros también afectarán a la práctica de aula (Gómez-Pintado y Marcellán, 2017). El trabajo sobre estos recursos, además de fomentar una actitud crítica, podría aproximar temas vinculados a los intereses, preocupaciones y realidad social del alumnado, o que estos pudieran encontrar una utilidad directa a sus aprendizajes en la comprensión del mundo. De lo contrario, todo ello repercute en las capacidades, creencias y actitudes que tengan hacia el conocimiento histórico en la posterior etapa de Educación Secundaria y, necesariamente, en el desarrollo de la alfabetización visual, aspecto fundamental para ejercer una ciudadanía crítica en las sociedades democráticas contemporáneas.

## NOTAS

- 1 Esta investigación se ha desarrollado gracias a la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad y de los fondos FEDER de la Unión Europea por medio del proyecto «Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación» (EDU2015-65621-C3-1-R).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V.M. & Sosa-Alonso, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87. doi: 10.3916/C47-2016-08
- Avgerinou, M.D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the «Bain d'Images» Era. *TechTrends*, 53, 28-34. doi: 10.1007/s11528-009-0264-z
- Bel, J.C., Colomer, J.C., y Valls, R. (2016). Uso y presencia de los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria: El caso de la provincia de Valencia. En VV.AA., *IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (pp. 498-503). Murcia: Universidad de Murcia.
- Bel, J.C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Brugar, K.A. & Roberts, K.L. (2017). Seeing Is Believing: Promoting Visual Literacy in Elementary Social Studies. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 262-279. doi: 10.1177/0022487117696280
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cappello, M. (2017). Considering Visual Text Complexity: A Guide for Teachers. *The Reading Teacher*, 70(6), 733-739. doi: 10.1002/trtr.1580
- Carretero, M. y González, M.F. (2008). «Aquí vemos a Colón llegando a América». Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), 217-227. doi: 10.1174/113564008784490389
- Casajuana, R., Cruells, E., García, M., Gatell, C., y Martínez, M.J. (2007). *Món 6, Medi natural social i cultural*. Valencia: Vicens Vives.
- Choppin, A. (2008). The School Textbook: a Falsely Obvious Historic Fact. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- Cooper, H. (2012). Looking Backwards to Move Forwards: Charlotte Mason on History. *The Curriculum Journal*, 23(1), 7-18. doi: 10.1080/09585176.2012.650467
- Cooper, H. (2015). How Can We Plan for Progression in Primary School History? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 16-31. doi: 10.7440/res52.2015.02
- Cuenca-López, J.M., Estepa, J., y Martín, M.J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338
- Cuenca-López, J.M., y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación*, 26(1), 1-43. doi: 10.1080/11356405.2014.908663
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*.



- Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- De Bry, T. (1594). *Desembarco de Colón en Guanahantí* [Grabado]. Recuperado de <https://goo.gl/ZjvJmT>
- De Leur, T., van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). «I Saw Angry People and Broken Statues»: Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352. doi: 10.1080/00071005.2017.1291902
- Etxebarria, L., Fraile, R., Gómez-Moreno, I., Medina, J.I., y Peso, N. (2007). *Coneixement del Medi 6 Primària*. Valencia: Voramar-Santillana.
- García, M. & Gatell, C. (2015). *Socials 5*. Valencia: Vicens Vives.
- Gómez, R., Valbuena, R., y Brotons, J.R. (2010). *Conocimiento del Medio 6 Primaria, tercer trimestre*. Madrid: Anaya.
- Gómez-Carrasco, C.J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez-Pintado, A. y Marcellán, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica y visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XXI*, 20(1), 233-252. doi: 10.5944/educXX1.14478
- Gozálvez, V. y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educación. *Comunicar*, 42, 129-136. doi: 10.3916/C42-2014-12.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144. doi: 10.1080/00933104.2016.1208597.
- Kang, S. (2010). How do Korean Nine Year Olds Make Historical Inferences? *Education 3-13*, 38(3), 243-256. doi: 10.1080/03004279.2010.497272.
- Lévesque, S. (2011). La Pensée Historique: Pour le Développement de la Littérature Critique en Histoire. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 13-16.
- Levstik, L.S. & Barton, K.C. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 106 § 7899.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE 295 § 12886.
- Mayer, R.E. (2014a). Incorporating Motivation into Multimedia Learning. *Learning and Instruction*, 29, 171-173. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.003.
- Mayer, R.E. (2014b). Cognitive Theory of Multimedia Learning. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed.) (pp. 43-71). Boston, EEUU: Cambridge University Press.
- Parra, E., Martín, S., Navarro, A., y López, S. (2014). *Ciències Socials 5*. Madrid: SM.
- Pelegrín, J. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE. *Iber: Didáctica*

- de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 41-48.
- Prangma, M.E., van Boxtel, C., Kanselaar, G., & Kirschner, P.A. (2009). Concrete and Abstract Visualizations in History Learning Tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 371-387. doi: 10.1348/000709908x379341.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. doi: 10.7203/DCES.27.2648.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sáiz, J. y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *CLIO. History and History teaching*, 40. Recuperado de <https://goo.gl/a9qn5z>
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. doi: 10.7440/res52.2015.06
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328
- Segura, A. (Coord.). (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Bonfill.
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. doi: 10.1080/00131857.2015.1101363.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Stebner, F., Kühn, T., Höffler, T.N., Wirth, J., & Ayres, P. (2017). The Role of Process Information in Narrations while Learning with Animations and Static Pictures. *Computers & Education*, 104, 34-48. doi: 10.1016/j.compedu.2016.11.001
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146. doi: 10.3102/0091732X07311065
- Wiley, J. & Ash, I.K. (2005). Multimedia Learning of History. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 375-392). New York: Cambridge University Press.

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Juan Carlos Bel Martínez. Becario en formación e investigación en el Departamento de Formación del Profesorado y Relaciones Institucionales del INTEF (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Doctorando del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València. Sus investigaciones se centran en el desarrollo del pensamiento histórico en Educación Primaria a través del uso de la imaginación y la fantasía, así como en el análisis de libros de texto.

Juan Carlos Colomer Rubio. Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Especializado en historia reciente, sus publicaciones se han ocupado del análisis de la enseñanza de la historia a partir de la construcción del pensamiento histórico en las aulas de educación Primaria y Secundaria, el análisis de libros de texto o el diseño de actividades educativas en nuevos soportes digitales (TIC).

Rafael Valls Montés. Catedrático de Universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultat de Magisteri (Universitat de València). Entre sus líneas de investigación destacan, por una parte, las relacionadas con el análisis de los manuales escolares de historia y la configuración histórica de esta disciplina escolar. Por otra, las conectadas con las finalidades de la enseñanza y su relación con la generación de las identidades colectivas en sus diversas dimensiones.

Dirección de los autores: Facultat de Magisteri  
Avda. Tarongers, 4  
46022 Valencia (España)  
E-mail: belmartinezjc@gmail.com  
juan.colomer@uv.es  
rafael.valls@uv.es

Fecha recepción del artículo: 13. Octubre. 2017  
Fecha modificación del artículo: 20. Febrero. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 06. Marzo. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

## EL APRENDIZAJE DE LAS MUJERES SOBRE INTERNET Y REDES SOCIALES: VALIDACIÓN Y RESULTADOS GENERALES DE UNA ESCALA

(WOMEN'S LEARNING ON INTERNET AND SOCIAL NETWORKS: VALIDATION AND GENERAL RESULTS OF A SCALE)

Alba Vico-Bosch  
Ángeles Rebollo-Catalán  
*Universidad de Sevilla*

DOI: 10.5944/educXX1.21469

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Vico-Bosch, A. y Rebollo-Catalán, Á. (2019). El aprendizaje de las mujeres sobre internet y redes sociales: validación y resultados generales de una escala. *Educación XX1*, 22(1), 375-400, doi: 10.5944/educXX1.21469

Vico-Bosch, A. & Rebollo-Catalán, Á. (2019). El aprendizaje de las mujeres sobre internet y redes sociales: validación y resultados generales de una escala. [Women's learning on internet and social networks: validation and general results of a scale]. *Educación XX1*, 22(1), 375-400, doi: 10.5944/educXX1.21469

## RESUMEN

Informes y políticas de inclusión digital a nivel internacional ponen el acento en la importancia de aumentar el protagonismo de las mujeres en la sociedad del conocimiento promoviendo sus capacidades en el uso de internet y las redes sociales. Este trabajo presenta tres escalas que sirven para medir su aprendizaje y algunos resultados preliminares obtenidos con las mismas. Aplicamos sendas escalas compuestas por 10 ítems cada una, que miden motivos, estrategias y recursos de aprendizaje respectivamente a 1.340 mujeres españolas de 18 a 65 años seleccionadas mediante un muestreo estratificado por cuotas considerando la edad y la situación laboral. Los resultados indican una óptima validez de constructo y un alto índice de fiabilidad de las tres escalas (motivos,  $\alpha = .890$ ; estrategias,  $\alpha = .900$ ; y recursos,  $\alpha = .872$ ). Los resultados muestran que las mujeres aprenden a usar las redes sociales e internet por una amplia heterogeneidad de motivos,

destacando a nivel específico la realización de gestiones administrativas, el desarrollo de hobbies o la gestión de su formación. También encontramos que las mujeres despliegan una variedad de estrategias usando más frecuentemente acciones de aprendizaje autónomo con apoyo en amigos y familiares, la consulta de webs y videotutoriales, observando cómo lo hacen otras personas y experimentando con la propia tecnología. En conclusión, las escalas se muestran valiosas para conocer cómo aprenden las mujeres sobre internet y las redes sociales. Este estudio abre el camino para repensar la oferta formativa encaminada a aumentar la visibilidad y protagonismo de las mujeres en la sociedad del conocimiento, considerando la naturaleza y diversidad del aprendizaje.

## **PALABRAS CLAVE**

Redes sociales; aprendizaje; estudios de las mujeres; internet; fiabilidad; validación.

## **ABSTRACT**

Reports and policies of digital inclusion on an international level highlight the importance of increasing the role of women in the knowledge society by promoting their skills in the use of the internet and social networks. This paper presents three scales used to measure their learning and some preliminary results obtained with them. We applied scales composed of 10 items each, which measure motives, strategies and learning resources respectively to 1,340 Spanish women aged 18 to 65, selected through stratified sampling by quotas considering age and employment status. The results indicate an optimal construct validity and a high reliability index of the three scales (motives,  $\alpha = .890$ , strategies,  $\alpha = .900$ , and resources,  $\alpha = .872$ ). The results show that women learn to use social networks and the internet for a wide variety of reasons, highlighting at a specific level the performance of administrative procedures, the development of hobbies or the management of their training. We also find that women deploy a variety of strategies using more frequently autonomous learning actions with support from friends and family, consulting websites and videotutorials, observing how other people do it and experimenting with technology itself. In conclusion, the scales are valuable to know how women learn about the internet and social networks. This study opens the way to rethinking the training offer aimed at increasing the visibility and prominence of women in the knowledge society, considering the nature and diversity of learning.

## **KEYWORDS**

Social networks sites; learning; women's studies; internet; reliability; validation.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se plantea como respuesta a una necesidad manifestada durante la última década de forma reiterada en las políticas internacionales en materia de inclusión y alfabetización digital. Así como la brecha digital de género referida al acceso a Internet se ha venido reduciendo y, en especial, desde la popularización de la tecnología móvil, los estudios advierten de que la persistencia de las desigualdades de género en el uso de las tecnologías pueden perpetuarse en otras dimensiones como la experiencia, habilidad, autonomía y tipos de uso (Castaño, 2014; Hargittai, y Shafer, 2006; Hargittai, 2010). Algunas investigaciones recientes (Castaño, Duart y Sancho, 2012; Manosevitch y Tzuk, 2017; Nikitov y Sainty, 2014; Rebollo-Catalán, Mayor-Buzón, y García-Pérez, 2017) indican que son los usos profesionales junto con la creación de contenidos digitales lo que se asocia al logro de habilidades digitales avanzadas y es aquí donde la brecha de género se profundiza. Por ello, la Agenda Digital Europea (Comisión Europea, 2013) mantiene como línea prioritaria la mejora de la alfabetización digital, la capacitación e inclusión de las mujeres en la Sociedad de la Información. Y España, a través del Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad (MIET, 2013), se fija como objetivo aumentar la presencia y participación de las mujeres en la Sociedad de la Información promoviendo acciones formativas dirigidas específicamente a mujeres que ya usan tecnologías digitales con el fin de aumentar sus capacidades. Esta investigación trata de aportar una herramienta válida y fiable, que arroje información útil para diseñar y adaptar las acciones formativas al perfil y necesidades expresadas por las mujeres.

Por otra parte, la irrupción de internet y las redes sociales han introducido importantes cambios en la educación para responder a las nuevas demandas de la sociedad, reconsiderándola en términos de una educación líquida y sin muros, donde el aprendizaje es móvil, conectado y distribuido (Castañeda y Adell, 2013; Gros, 2015; Tyner, Gutiérrez-Martín, y Torrego-González, 2015; Wheeler, 2015). Esto ha llevado a replantear el aprendizaje como un proceso amplio y dinámico que abarca diferentes contextos de actividad con oportunidades y recursos para aprender pero también ha cambiado la visión del aprendiz como persona activa, capaz de decidir qué, cómo, cuándo, dónde y con quién aprende (Coll y Engel, 2014; Sloep y Berlanga, 2011). Esto nos lleva a considerar la heterogeneidad de contextos, recursos, motivos y estrategias como dimensiones relevantes para comprender los procesos de aprendizaje en estos nuevos entornos virtuales.

Nuestra investigación se suma a otras que a nivel internacional están tratando de aportar escalas para medir nuevas formas de alfabetización surgidas a raíz del desarrollo tecnológico (Lau y Yuen, 2014; Lee, Chen, Li,

y Lin, 2015). Sin embargo, la mayor parte de estudios previos se centran en la alfabetización mediática de poblaciones escolares en contextos muy diferentes al español. Pocos estudios se han centrado en las formas de aprendizaje surgidas con la aparición de las redes sociales virtuales e internet y aún menos en mujeres adultas.

En este contexto, la investigación que presentamos a continuación, financiada por el Programa de Investigación I+D de España, presenta y valida un instrumento de medida del aprendizaje en las redes sociales virtuales que puede servir para la evaluación diagnóstica del aprendizaje en estos entornos.

## ANTECEDENTES

El aprendizaje y uso que hacen las mujeres de internet ha venido siendo un tema de interés desde hace ya largo tiempo (Alario y Anguita, 2001; Castaño, 2005; Jiménez-Cortés, 2004). Algunos de estos estudios han analizado los recursos y relaciones de apoyo que favorece el aprendizaje de las tecnologías (Prins, Toso, y Schafft, 2009; Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014). Así, Huber y Watson (2014) encuentran que los servicios y apoyo de un experto o la línea de ayuda son recursos en los que se apoyan las personas adultas en su aprendizaje relacionado con las tecnologías. Otros estudios descubren que es la ayuda de sus círculos íntimos de familiares y amigos el principal apoyo para su aprendizaje (Lin, Tang, y Kuo, 2012; Vega, Vico-Bosch, y Rebollo-Catalán, 2015). Por último, las investigaciones también señalan que las mujeres con mayor habilidad y autonomía en el uso de tecnologías prefieren usar foros, webs y videotutoriales como recursos para aprender (Sánchez-Vadillo, Ortega y Vall-Llovera, 2012; Vergés, Hache, y Cruells, 2011).

Paralelamente, algunas investigaciones recientes (Cobo y Moravec, 2011; Fernández-Rodríguez y Anguita, 2015; Greenhow y Lewin, 2016) han planteado la necesidad de integrar y tender puentes entre entornos de aprendizaje formal e informal como consecuencia de la aparición e impacto de las redes sociales e internet. En este sentido, encontramos que algunos trabajos han resaltado el papel del aprendizaje informal propiciado por las tecnologías digitales (Dabbagh y Kitsantas, 2012; Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018; Heo y Lee, 2013; Jiménez-Cortés, 2015), mientras que otros (Coll y Engel, 2014; Rebollo-Catalán, Vico-Bosch, y García-Pérez, 2015) señalan que es la heterogeneidad y combinación de contextos y recursos, incluyendo las oportunidades ofrecidas por los entornos formales, la clave para entender el aprendizaje que permite a una persona alcanzar una ciudadanía plena en la sociedad 2.0.

En relación con el aprendizaje en internet, las investigaciones también encuentran una variedad de estrategias de aprendizaje que usan las mujeres. De este modo, Vergés et al. (2011) encuentran que las mujeres con competencias tecnológicas avanzadas prefieren adoptar una estrategia autodidacta e informal, combinándola con la realización de cursos, talleres o jornadas de contenido muy específico. Por su parte, Rosenthal (2008) encuentra que, además de apoyarse en la ayuda informal de familiares, las mujeres mayores aprenden en cursos con el apoyo del profesorado pero también por ensayo y error. En su estudio sobre envejecimiento activo, Escarbajal, Martínez, y Salmerón (2015) encuentran que las mujeres mayores muestran una actitud más abierta que los hombres a nuevos aprendizajes, mostrando preferencia por las actividades de grupo. Otras investigaciones internacionales también observan la importancia de este tipo de actividades y contextos como una faceta clave para aprender en internet (Godfrey y Johnson, 2009; Lin et al., 2012).

La motivación de uso también ha sido analizada como un factor clave en el aprendizaje en redes sociales (Hargittai, 2010; Livingstone y Helsper, 2007). De este modo, aunque mantenerse en contacto con amigos y familiares y reducir la distancia geográfica son motivos generales que promueven el aprendizaje y uso de las redes sociales virtuales (Vega et al., 2015), también aparecen como motivaciones para aprender a usar las tecnologías su utilidad para resolver problemas de la vida cotidiana (Huber y Watson, 2014; Rubio y Escofet, 2013) o una vía para explorar aficiones y hobbies (Vergés et al., 2011). No obstante, la mayor parte de las investigaciones (Hargittai, 2010; Jiménez-Cortés, Rebollo-Catalán, García-Pérez, y Buzón-García, 2015) encuentran que es la heterogeneidad de motivos de uso lo que se asocia a mayores niveles de habilidad y autonomía de uso de las tecnologías, siendo las personas que mayor diversidad muestran en sus motivaciones para usar las redes sociales e internet, las que demuestran competencias avanzadas en su uso. En este trabajo, indagamos específicamente en los motivos de las mujeres para aprender el manejo y uso de las redes sociales virtuales.

En relación con el aprendizaje de internet, también encontramos algunos trabajos (Wastiau et al., 2013) que han reflexionado sobre los contenidos de la formación en tecnologías, identificando la necesidad de que esta tenga un fuerte componente práctico y que integre las áreas de interés y los contextos de aplicación. De este modo, algunos estudios documentan cómo las personas adultas aprenden a usar las redes sociales para informarse sobre salud, ocio y cultura (Agudo, Fombona, y Pascual, 2013; Casado-Muñoz, Lezcano y Rodríguez-Conde, 2015; Fernández-Campomanes y Fueyo, 2014).



## OBJETIVOS

Con estos antecedentes, nuestro propósito principal en este trabajo es diseñar una escala válida, fiable y útil para medir los procesos de aprendizaje mediados por las redes sociales virtuales. De forma complementaria nos proponemos mostrar resultados obtenidos con la misma en una muestra de mujeres para conocer la forma en que aprenden el uso y aplicación de las redes sociales virtuales. De este modo podemos valorar la utilidad de la escala para indagar en las formas de aprendizaje de las redes sociales e internet.

## MÉTODO

Para la realización de esta investigación aplicamos un diseño descriptivo correlacional basado en encuesta, por lo que se plantea con una metodología *ex post facto* que permite explorar la naturaleza y estructura del fenómeno objeto de estudio.

## Participantes

La población objeto de estudio, según datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadística de España, está constituida por 12.150.042 mujeres españolas adultas que usan internet y redes sociales. La muestra está formada por 1.340 mujeres españolas, seleccionadas mediante un muestreo estratificado por cuotas, considerando edad y situación laboral. Estaríamos ante un tamaño muestral estadísticamente representativo para un nivel de confianza del 95%, un error inferior al  $\pm 3\%$  y  $P = Q$ . Contemplamos como único criterio de inclusión que estas tuvieran al menos un año de experiencia en el uso de redes sociales virtuales.

La muestra está compuesta por 24,1% de mujeres de 18 a 25 años, 22,3% de 45 a 54 años, 21,2% de 35 a 44 años, 16,3% de 26 a 34 años y 16,1% mayor de 55 años. La mayoría tiene estudios secundarios (37,8%) o universitarios (34,9%), siendo el 27,3% de mujeres las que tienen estudios primarios. En cuanto a la situación laboral, la mayoría de las mujeres son profesionales (45,8%) o desempleadas (42,5%), siendo solo un 11,7% empresarias.

En cuanto al perfil tecnológico de las mujeres, encontramos que más del 80% de las mujeres usan dispositivos móviles para manejar las redes sociales, siendo el móvil y el portátil los más usados. El 86,3% de ellas lo tiene a su disposición de forma exclusiva. Las redes que más usan son

WhatsApp, Facebook y YouTube, siendo un 50,3% las mujeres que las usan de forma combinada.

## **Variables e instrumento**

Partiendo de algunas aportaciones previas (Greenhow y Robelia, 2009; Gros, 2015; Jiménez-Cortés, 2015), definimos nuestra variable de estudio como «un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades en el uso de internet y de las redes sociales, que emprenden las personas impulsadas por determinados motivos para lo cual emplean una variedad de estrategias y recursos a través de un amplio rango de contextos».

El instrumento empleado para llevar a cabo la investigación es el cuestionario, en el que cada ítem adopta un rango de respuesta de 4 puntos donde 0 es nunca, 1 rara vez, 2 algunas veces y 3 muchas veces. Dicho cuestionario incluye 3 escalas que miden:

1. **Motivos:** que mide los propósitos de las personas para aprender en y sobre redes sociales virtuales e internet (Jiménez-Cortés et al., 2015; Livingstone y Helsper, 2007).
2. **Estrategias:** escala que mide la predisposición de las personas al uso de distintas formas de aprendizaje en internet, las cuales van desde fórmulas más convencionales basadas en la realización de cursos hasta estrategias de carácter más autodidacta (Rosenthal, 2008; Vergés et al., 2011).
3. **Recursos:** escala que recoge los entornos y recursos que emplean las personas para aprender a usar las redes sociales e internet (Greenhow y Robelia, 2009; Huber y Watson, 2014).

## **Procedimiento**

Una vez determinado el tamaño de la muestra, se selecciona la muestra mediante un muestreo estratificado por cuotas. Para el proceso de recogida de la información contamos con la colaboración del Instituto Andaluz de la Mujer y otras organizaciones de mujeres que nos facilitaron el acceso a la muestra. Las encuestadoras administraron el cuestionario en persona en las dependencias correspondientes a salas de informática de los diferentes municipios. Para facilitar la cumplimentación por parte de la muestra y también la posterior extracción de los datos, diseñamos la encuesta en formato electrónico a través de *Google Form*, incluyendo una

sección con información sobre la finalidad y usos de la investigación y sobre la naturaleza anónima de las respuestas, obteniendo el consentimiento y autorización de las participantes para usar la información de forma electrónica. La recogida de datos se realiza entre los meses de abril y septiembre de 2015.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS (versión 22). Realizamos un análisis de validez y fiabilidad de las medidas. Para el análisis de fiabilidad aplicamos el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach tanto de la escala global como de las subescalas que la componen. Para la validez de constructo, aplicamos un análisis factorial exploratorio de componentes principales para cada escala.

Para este trabajo presentamos los resultados en una escala de tres puntos (rara vez, algunas veces, muchas veces), una vez comprobada que dicha recodificación no afecta a su validez y fiabilidad. Para extraer resultados realizamos análisis descriptivos básicos (medidas de tendencia central, dispersión y distribución) para conocer el comportamiento de las variables en la muestra.

## **RESULTADOS**

### **Validez de constructo**

Realizamos un análisis factorial exploratorio (AFE) de las escalas de motivos, estrategias y recursos de aprendizaje respectivamente, para estudiar su estructura y composición de la medida del aprendizaje tecnológico de las mujeres.

### **Validez de la escala motivos de aprendizaje**

Se aplica un análisis factorial de componentes principales de máxima verosimilitud con rotación Varimax a la medida de motivos de aprendizaje de las redes sociales que arroja una solución en dos factores que explica el 51,28% de la varianza total (26,61% el factor 1; 24,67% el factor 2). El análisis de la fiabilidad indica un  $\alpha$  de Cronbach .83 para el factor 1 (usos generales) y .82 para el factor 2 (usos específicos). Todos los ítems obtuvieron pesos factoriales superiores a .30 en el factor al que fueron asignados (tabla 1), tomando como criterio asignar el ítem al factor donde su peso fuera mayor.

Tabla 1  
*Matriz de componentes rotados motivos de aprendizaje*

(Varianza total explicada: 51,28%; KMO = 0,895; Prueba de esfericidad de Barlett: Chi-cuadrado = 5515,719; gl = 45; Sig. = ,000)	Factor 1 Usos generales	Factor 2 Usos específicos
Ítems		
ÍTEM 2. Relacionarme con personas de diversas edades, culturas, etc.	,827	
ÍTEM 1. Relacionarme y expresarme más abiertamente	,727	
ÍTEM 4. Participar más activamente en la vida cultural y social de mi comunidad	,655	,351
ÍTEM 3. Reducir la distancia geográfica con personas, grupos y comunidades	,625	
ÍTEM 5. Atender mejor mis necesidades y las de mi familia	,495	,447
ÍTEM 6. Ser más eficiente y productiva en mi trabajo		,780
ÍTEM 8. Gestionar mejor mis actividades de formación, mis estudios		,755
ÍTEM 9. Realizar gestiones administrativas (operaciones bancarias, compra online...)		,549
ÍTEM 7. Experimentar y desarrollar mis hobbies (pintura, cocina, viajes...)	,411	,540
ÍTEM 10. Promocionar y dar visibilidad a mi empresa		,421

Método de extracción: análisis de componentes principales.  
 Método de rotación: normalización varimax Kaiser.  
 La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

### **Validez de la escala estrategias de aprendizaje**

Se aplica un análisis factorial de componentes principales de máxima verosimilitud con rotación oblimin a la medida de las estrategias de aprendizaje, que arroja una solución en tres factores que explica el 64,95% de la varianza total (46,95% el factor 1; 14,4% el factor 2; 3,60% el factor 3). El análisis de la fiabilidad indica un alpha de Cronbach .85 para el factor 1 (convencional), .83 para el factor 2 (autónoma) y .84 para el factor 3 (colaborativa). Todos los ítems obtuvieron pesos factoriales superiores a .30 en el factor al que fueron asignados (tabla 2), tomando como criterio asignar el ítem al factor donde su peso fuera mayor. La eliminación del

ítem 7 garantiza la validez de contenido, a la vez que aumenta la varianza explicada.

Tabla 2  
*Matriz de componentes rotados estrategias de aprendizaje*

(Varianza total explicada: 65,41%; KMO = 0,875; Prueba de esfericidad de Barlett: Chi-cuadrado = 4147,069; gl = 36; Sig. = ,000)	Factor 1 Convencional	Factor 2 Autónoma	Factor 3 Colaborativa
Ítems			
ÍTEM 5. Asistiendo a cursos sobre herramientas y aplicaciones específicas y útiles	,933		,594
ÍTEM 8. Asistiendo a cursos sobre cómo funcionan a nivel básico para después seguir aprendiendo yo sola	,831		,648
ÍTEM 4. Realizando cursos virtuales que me permiten ir aplicando lo que aprendo	,658		,653
ÍTEM 2. Indagando y probando mientras intento hacer cosas que me gustan		,836	,524
ÍTEM 3. Usándola de forma intuitiva por el placer de experimentar con la tecnología		,826	,491
ÍTEM 6. Formando parte de un grupo o comunidad que me hace sentir su apoyo	,630		,808
ÍTEM 10. Apuntándome a actividades organizadas por asociaciones y grupos que conozco	,740		,741
ÍTEM 9. Dialogando con otras personas en foros y grupos	,402	,531	,705
ÍTEM 1. Participando con otras personas en proyectos comunes	,433	,486	,690

Método de extracción: análisis de componentes principales.  
Método de rotación: normalización oblimin con Kaiser.  
La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

## Validez de la escala recursos de aprendizaje

Se aplica un análisis factorial de componentes principales de máxima verosimilitud con rotación Varimax a la medida de recursos de aprendizaje, adoptando una solución en tres factores que explica el 55,32% de la varianza total (22,49% el factor 1; 18,75% el factor 2; 14,08% el factor 3). El análisis de la fiabilidad indica un alpha de Cronbach .86 para el factor 1 (informal-autónomo), .85 para el factor 2 (formal-experto) y .67 para el factor 3 (informal-social). Como puede observarse (tabla 3) todos los ítems obtuvieron pesos factoriales superiores a .30 en el factor al que fueron asignados, para lo cual se tomó como criterio asignar el ítem al factor donde su peso fuera mayor. Se suprimió el ítem 8 para asegurar la validez de contenido, maximizar la diferenciación de factores y aumentar la varianza explicada.

Tabla 3  
 Matriz de componentes rotados recursos de aprendizaje

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3
	Informal-autónomo	Formal-experto	Informal-social
ÍTEM 4. Consultando información por Internet (buscadores, blogs...)	,865		
ÍTEM 5. Buscando vídeos tutoriales por YouTube	,838		
ÍTEM 6. Experimentando y probando con la propia tecnología	,640		
ÍTEM 9. Realizando cursos virtuales		,757	
ÍTEM 7. Asistiendo a cursos, talleres y otras actividades formativas presenciales		,705	
ÍTEM 1. Llamando a la línea de ayuda		,492	
ÍTEM 3. Contratando los servicios de un experto		,475	
ÍTEM 10. Observando cómo lo hacen otras personas de mi entorno			,962
ÍTEM 2. Pidiendo ayuda a amigos y familiares			,438

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: normalización Varimax Kaiser.

La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

## Análisis de fiabilidad

Los valores de consistencia interna tanto de la escala global como de las tres escalas son aceptables como refleja la tabla 4. De esta forma, podemos afirmar que tanto la escala global como las tres escalas que incluye poseen índices de fiabilidad o consistencia interna altos al alcanzar coeficientes alpha de Cronbach que están por encima de .88.

Tabla 4  
*Análisis de fiabilidad*

Consistencia interna ( $\alpha$ de Cronbach)	Valores	N.º de ítems
Escala global	.943	28
Motivos de aprendizaje	.890	10
Estrategias de aprendizaje	.900	9
Recursos de aprendizaje	.872	9

## Resultados globales

Los datos indican que los motivos de aprendizaje de las mujeres se refieren fundamentalmente a usos generales, acudiendo a estos un 53,6% de forma ocasional y un 27,4%, de forma frecuente. En contraste, solo el 19,1% hace usos específicos de las redes con frecuencia para aprender (tabla 5).

Tabla 5  
*Frecuencia de motivos de aprendizaje*

	Usos generales (n=1316)	Usos específicos (n=1290)
Rara vez	250 (19,0%)	415 (32,2%)
Algunas veces	705 (53,6%)	628 (48,7%)
Muchas veces	361 (27,4%)	247 (19,1%)

Como podemos comprobar en la figura 1, entre los motivos de carácter general destaca de manera ocasional y frecuente reducir distancia geográfica (77,7%) y, entre los motivos más específicos, realizar gestiones administrativas (58,7%), desarrollar hobbies (60,7%) o gestionar mejor la formación (58,2%).

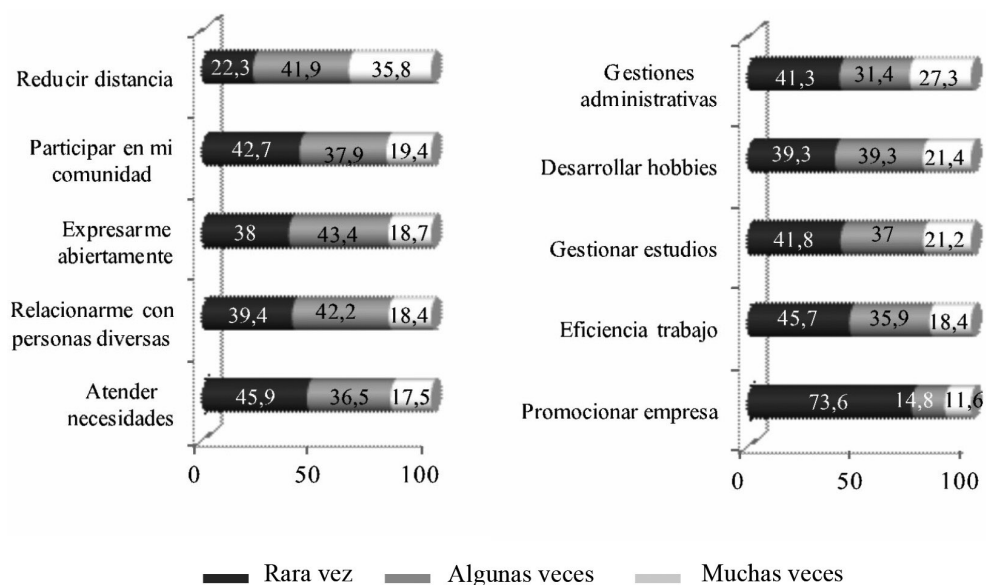


Figura 1. Distribución de motivos de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, las mujeres indican que la forma de aprender el uso de redes sociales más frecuente es la autodidacta (51,9%), acudiendo a fórmulas de aprendizaje colaborativo y de formación convencional basada en cursos de forma ocasional con un 66,6% y 48,4% respectivamente (tabla 6).

Tabla 6  
 Frecuencia de estrategias de aprendizaje

	<b>Autónomo (n=861)</b>	<b>Convencional (n=858)</b>	<b>Colaborativo (n=851)</b>
Rara vez	70 (8,1%)	217 (25,3%)	105 (12,3%)
Algunas veces	344 (40,0%)	415 (48,4%)	567 (66,6%)
Muchas veces	447 (51,9%)	226 (26,3%)	179 (21,0%)

La figura 2 refleja la diversidad en las estrategias que emplean las mujeres para aprender en estos entornos. Como estrategia autodidacta un 64,3% indica de forma ocasional o frecuente indagar y probar con la tecnología mientras realizan cosas que les gustan. Pero también y, de manera frecuente, un 15% realiza cursos sobre aplicaciones específicas y un 14,2% cursos básicos para después seguir aprendiendo sola. Con respecto a



estrategias colaborativas un 14,2% de las mujeres aprende participando con otras personas en proyectos comunes.

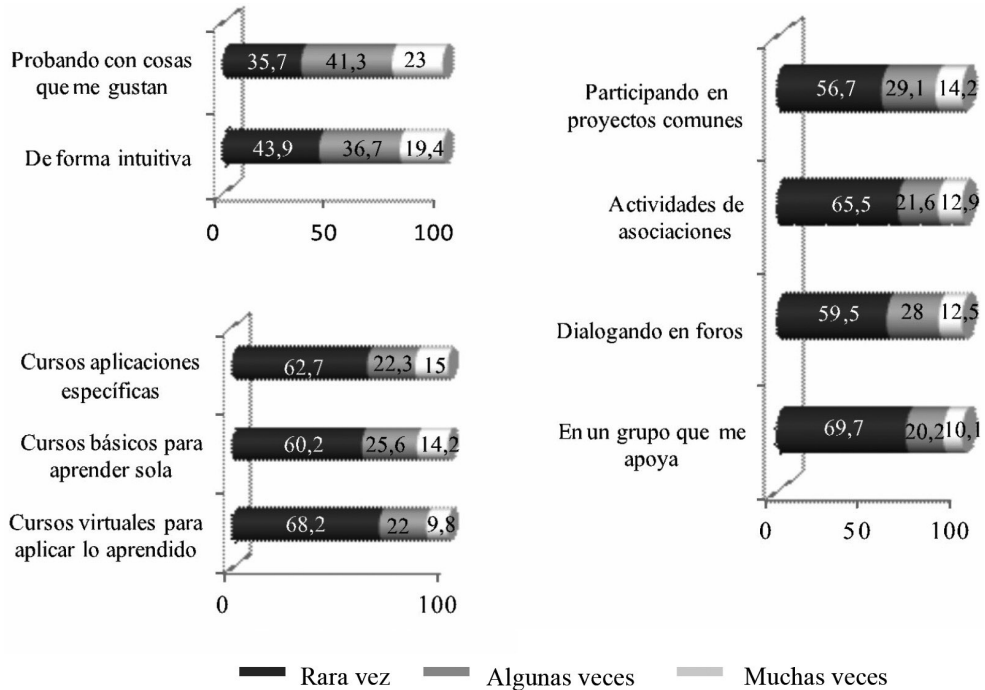


Figura 2. Distribución de estrategias de aprendizaje

Por último, con respecto a los contextos y recursos de aprendizaje la tabla 7 nos muestra que las mujeres prefieren hacerlo en contextos informales bien con apoyo social (61,8%) bien experimentando de forma autónoma con la propia tecnología (48,2%). Los contextos formales con apoyo en expertos se usa de forma más puntual (8,5%).

Tabla 7  
Frecuencia de recursos de aprendizaje

	Informal-social (n=865)	Informal-autónomo (n=867)	Formal-experto (n=862)
Rara vez	29 (3,4%)	65 (7,5%)	207 (24,0%)
Algunas veces	301 (34,8%)	384 (44,3%)	582 (67,5%)
Muchas veces	535 (61,8%)	418 (48,2%)	73 (8,5%)

Los resultados muestran que las mujeres se apoyan en su entorno más cercano con la ayuda de amigos y familiares (41,1%), la consulta de webs (26,2%), de videotutoriales (24%), observando a otros (22,7%) y experimentando con la propia tecnología (22,4%). Acuden con menos frecuencia a la ayuda de expertos mediante cursos presenciales o virtuales como recurso para aprender (10,3%) (figura 3).

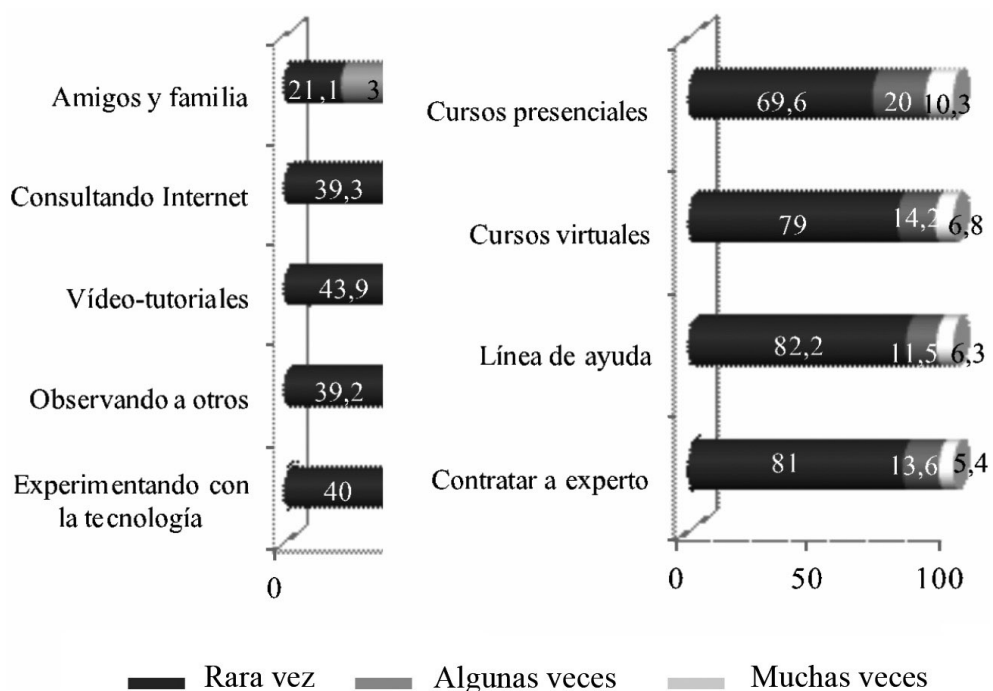


Figura 3. Distribución de recursos de aprendizaje

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos querido aportar una herramienta valiosa y útil para medir procesos de aprendizaje de las mujeres en redes sociales virtuales e internet. Nuestro propósito ha sido proporcionar una medida que permita generar conocimiento útil y aplicado sobre su aprendizaje, centrándonos en los cambios que han introducido estos espacios digitales en el aprendizaje de las mujeres. Aunque se ha escrito y reflexionado sobre el aprendizaje en estos entornos (Anderson, 2010; Wheeler, 2015), pocos trabajos han aportado medidas sobre los procesos de aprendizaje en estos espacios. Con este estudio, hemos querido proporcionar una herramienta

útil para el diagnóstico de necesidades que sirva para adaptar y personalizar las acciones formativas que se desarrollan en el marco de planes y programas orientados a la inclusión digital.

Sin menoscabo de otras dimensiones que puedan ser igualmente relevantes para el estudio del aprendizaje en redes sociales virtuales, con este trabajo documentamos la relevancia de los motivos, estrategias y recursos como dimensiones clave en el aprendizaje de TIC. Estas dimensiones aparecen de forma reiterada en la literatura científica reciente (Castañeda y Adell, 2013; Meyers, Erikson, y Small, 2013; Sánchez-Vadillo et al., 2012).

Tomando como punto de partida los estudios más recientes (Cobo y Moravec, 2011; Coll y Engel, 2014; Fernández-Rodríguez y Anguita, 2015), la escala sobre recursos de aprendizaje que hemos diseñado se muestra sensible para medir la participación no solo de distintos contextos en los procesos de aprendizaje en TIC sino también de los recursos sobre los que se sostiene el aprendizaje en estos. De este modo, la escala no solo incluye ítems relacionados con el contexto formal e informal, sino que muestra los recursos en los que se apoya el aprendizaje, identificando la ayuda de personas expertas, del círculo más íntimo de familia y amigos o de la propia tecnología a través de videotutoriales, webs, etc. como opciones reconocibles en el proceso de aprendizaje. El análisis factorial muestra una estructura en tres dimensiones en la que se distingue la presencia de un contexto informal más inmediato basado en el apoyo de personas del entorno social más cercano de familiares y amigos, un contexto informal más ampliado basado en el apoyo de los propios recursos tecnológicos (videotutoriales, webs, etc.) y un contexto formal con apoyo de personas expertas. Estos resultados concuerdan con los de investigaciones previas en las que se demuestra la participación de contextos formales e informales en el aprendizaje (Dabbagh y Kitsantas, 2012; Heo y Lee, 2013; Jiménez-Cortés, 2015; Rebollo-Catalán et al., 2015) así como los de aquellas que han documentado los diversos recursos que utilizan las personas para apoyar su aprendizaje (Huber y Watson, 2014; Lin et al., 2012; Sánchez-Vadillo et al., 2012; Vergés et al., 2011).

Con este artículo también mostramos una escala sobre los motivos que impulsan a las mujeres a aprender a usar las redes sociales, identificando usos generales como reducir la distancia geográfica, participar activamente en su comunidad y relacionarse con personas muy diversas, ya presentes en investigaciones previas, y motivaciones vinculadas a usos específicos asociados al desarrollo personal, cultural y profesional. Aunque existe abundante bibliografía previa sobre esta dimensión con aportación de medidas (Hew y Cheung, 2012; Yang y Brown, 2013), la mayor parte han sido realizadas con listas de control. Nuestro estudio no solo permite registrar las

motivaciones presentes en el acercamiento a las redes sociales, sino también el grado en que esas motivaciones han impulsado el aprendizaje de las redes sociales. Por otra parte, como las investigaciones previas han mostrado (Hargittai, 2010; Livingstone y Helsper, 2007), es la heterogeneidad de motivos lo que incide en la alfabetización digital y no el tipo de motivación, habiendo documentado que son las personas que combinan diez o más motivos, las que muestran un mayor nivel de habilidad y autonomía digital. Con nuestra escala exploramos esa variedad siendo, a la vez, una escala viable y fácil de aplicar.

Nuestro estudio también aporta una escala para medir las estrategias que emplean las personas en su aprendizaje de las redes sociales, encontrando que junto con modalidades más convencionales basadas en la realización de cursos, nuestra escala también recoge fórmulas basadas en el aprendizaje colaborativo y autónomo. Los resultados obtenidos con esta escala pueden servir para adecuar las estrategias formativas más idóneas para favorecer el aprendizaje en entornos digitales.

Los resultados preliminares de aplicación de estas escalas nos arrojan información de interés sobre la forma en que aprenden las mujeres sobre internet y redes sociales, siendo lo más significativo el uso de estrategias autodidactas en contextos informales y con apoyo en la ayuda de su entorno más inmediato de amigos y familiares o de la propia tecnología consultando información por internet o videotutoriales. La realización de cursos y la ayuda de personas expertas es una opción empleada de forma ocasional y puntual. Investigaciones previas realizadas con metodologías cualitativas también obtienen resultados similares (Sánchez-Vadillo et al., 2012; Vega et al., 2015; Vergés et al., 2011).

Esta investigación abre la puerta a la realización de futuros estudios sobre nuevos perfiles y formas de aprendizaje que permita repensar la función de la educación formal y su relación con los contextos informales de aprendizaje. Estas investigaciones pueden aportar las evidencias necesarias para flexibilizar, diversificar y adecuar la formación proporcionada en contextos formales a las necesidades y preferencias de aprendizaje de distintos colectivos y grupos tal y como vienen planteando diversos autores (Coll y Engel, 2014; Fernández-Rodríguez y Anguita, 2015; Tyner et al., 2015; Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018) que abogan por una educación formal más abierta y flexible que tenga en cuenta los aprendizajes de las personas en distintos contextos de actividad. Aportar evidencias sobre la heterogeneidad de las formas de aprendizaje mediadas por las redes sociales virtuales se hace necesario, siendo preciso disponer de una variedad de herramientas metodológicas que resulten útiles para hacerlo.

Antes de finalizar queremos señalar algunas limitaciones de este estudio que pueden condicionar el uso y aplicación de la escala que presentamos. La primera limitación deriva del tipo de medida, ya que al estar basada en un cuestionario de autoinforme sería aconsejable introducir medidas complementarias de validez concurrente para dar mayor robustez a la evidencia empírica. La segunda limitación deriva de la naturaleza de la muestra elegida, ya que al estar constituida solo por mujeres adultas, la validez de la medida se restringe exclusivamente a este colectivo, siendo obligatorio en caso de su aplicación en otros grupos validar nuevamente la medida mediante estudios pilotos para valorar la adecuación de su aplicación con un carácter más amplio. Por último, queremos señalar la limitación derivada del enfoque metodológico adoptado. Creemos que el uso de métodos mixtos complementados con metodologías cualitativas a este estudio cuantitativo permitiría contrastar y triangular la información obtenida.

## NOTAS

- 1 Este trabajo se ha podido realizar gracias a la concesión del proyecto de investigación I+D «Las mujeres como tejedoras de las redes sociales: estrategias relacionales e inclusión digital» (EDU2013-45134-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.
- 2 Este trabajo presenta resultados parciales de la tesis doctoral de Alba Vico Bosch, financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (FPU13/03826) y desarrollada en el marco de este proyecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, S., Fombona, J., y Pascual, M.A. (2013). Ventajas de la incorporación de las TIC en el envejecimiento. *RELATEC*, 12(2), 131-142.
- Alario, A.I., y Anguita, R. (2001). Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación, un camino lleno de obstáculos. En M. Area (Coord.), *Educación en la Sociedad de la Información* (pp. 215-247). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Anderson, T. (2010). Theories for learning with emerging technologies. En G. Valesianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 23-40). Edmonton, Canada: AU Press, Athabasca University.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano, F., y Rodríguez-Conde, M.J. (2015). Envejecimiento activo y acceso a las tecnologías: Un estudio empírico evolutivo. *Comunicar*, 45, 37-46. doi: 10.3916/C45-2015-04
- Castañeda, L., y Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Castaño, C. (2005). *Las mujeres y las tecnologías de la información. Internet y la trama de nuestra vida*. Madrid: Alianza.
- Castaño, C. (2014). Women's Access to ICTs in the information society. En A. Vega-Montiel (Ed.), *Media and Gender: a Scholarly Agenda for the Global Alliance on Media and Gender* (pp. 60-65). Francia: UNESCO.
- Castaño, J., Duart J.M., y Sancho, T. (2012). Una segunda brecha digital entre el alumnado universitario. *Cultura y Educación*, 24(3), 363-377.
- Cobo, C., y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coll, C., y Engel, A. (2014). Introduction: Personal Learning Environments in the context of formal education. *Cultura y Educación*, 26(4), 617-630. doi: 10.1080/11356405.2014.985947
- Comisión Europea (2013). *Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*. Recuperado de <https://goo.gl/DvY8wb>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet & Higher Education*, 15(1), 3-8. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.06.002
- Díez-Gutiérrez, E., y Díaz-Nafría, J.M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, 54, 49-58. doi: 10.3916/C54-2018-05
- Escarbajal, A., Martínez, S.M., y Salmerón, J.A. (2015). La percepción de la calidad de vida en las mujeres mayores y su envejecimiento activo a través de actividades socioeducativas en los centros sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 471-488. doi: 10.6018/rie.33.2.213211
- Fernández-Campomanes, M., y Fueyo, A. (2014). Redes sociales y mujeres mayores: Estudio sobre la influencia de las redes sociales en la calidad de vida. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 5(1), 157-177. doi: 10.14198/MEDCOM2014.5.1.11

- Fernández-Rodríguez, E., y Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado*, 19(2), 1-16.
- Godfrey, M., & Johnson, O. (2009). Digital circles of support: Meeting the information needs of older people. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 633-642. doi: 10.1016/j.chb.2008.08.016
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. doi: 10.1080/17439884.2015.1064954
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 119-140. doi: 10.1080/17439880902923580
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 58-68.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448. doi: 10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x
- Hargittai, E. (2010). Digital Natives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. doi: 10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x
- Heo, G.M., & Lee, R. (2013). Blogs and social networks sites as activity systems: exploring adult informal learning process through activity theory framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 133-145.
- Hew, K.F., & Cheung, W.S. (2012). Students' use of asynchronous voice discussion in a blended-learning environment: A study of two undergraduate classes. *The Electronic Journal of e-Learning*, 10(4), 360-367.
- Huber, L., & Watson, C. (2014). Technology: Education and Training Needs of Older Adults. *Educational Gerontology*, 40(1), 16-25. doi: 10.1080/03601277.2013.768064
- Jiménez-Cortés, R. (2004). Las mujeres, las máquinas y la pedagogía de género. En A. Rebollo-Catalán e I. Mercado (Coords.), *Mujer y desarrollo: voces para la igualdad* (pp. 337-349). Madrid: McGraw-Hill.
- Jiménez-Cortés, R. (2015). The influence of informal learning processes of social network sites on the subjective well-being of women in rural areas. *Cultura y Educación*, 27(2), 407-439. doi: 10.1080/11356405.2015.1034534
- Jiménez-Cortés, R., Rebollo-Catalán, A., García-Pérez, R., y Buzón-García, O. (2015). Motivos de uso de las redes sociales virtuales: Análisis de perfiles de mujeres rurales. *RELIEVE*, 21(1), 1-17. doi: 10.7203/relieve.21.1.5153
- Lau, W., & Yuen, A. (2014). Developing and validating of a perceived ICT literacy scale for junior secondary school students: Pedagogical and educational contributions. *Computers & Education*, 78, 1-9. doi: 10.1016/j.compedu.2014.04.016
- Lee, L., Chen, D., Li, J., & Lin, T. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers & Education*, 85, 84-93. doi: 10.1016/j.compedu.2015.02.006

- Lin, C., Tang, W., & Kuo, F. (2012). Mommy Wants to Learn the Computer: How Middle-Aged and Elderly Women in Taiwan Learn ICT Through Social Support. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 73-90. doi: 10.1177/0741713610392760
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. doi: 10.1177/1461444807080335
- Manosevitch, I., & Tzuk, Y. (2017). Blogging, craft culture, and women empowerment. *Cogent Social Sciences*, 3, 1-19. doi: 10.1080/23311886.2017.1408753
- Meyers, E.M., Erikson, I., & Small, R.V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. doi: 10.1080/17439884.2013.783597
- MIET (2013). *Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad*. Recuperado de <https://goo.gl/cVXFD1>
- Nikitov, A., & Sainty, B. (2014). The role of social media in influencing career success. *International Journal of Accounting & Information Management*, 22(4), 273-294. doi: 10.1108/IJAIM-02-2014-0009
- Prins, E., Toso, B.W., & Schafft, K.A. (2009). It Feels Like a Little Family to Me: Social Interaction and Support among Women in Adult Education and Family Literacy. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 335-352. doi: 1177/0741713609331705
- Rebollo-Catalán, A., Mayor-Buzón, V., y García-Pérez, R. (2017). Competencias digitales de las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales: diferencias según perfil laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 427-444. doi: 10.6018/rie.35.2.270881
- Rebollo-Catalán, A., y Vico-Bosch, A. (2014). El apoyo social percibido como factor de inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales. *Comunicar*, 43, 173-180. doi: 10.3916/C43-2014-17
- Rebollo-Catalán, A., Vico-Bosch, A., y García-Pérez, R. (2015). El aprendizaje de las mujeres de las redes sociales y su incidencia en la competencia digital. *Prisma Social*, 15, 122-146.
- Rosenthal, R. (2008). Older Computer-Literate Women: Their Motivations, Obstacles, and Paths to Success. *Educational Gerontology*, 34(7), 610-626. doi: 10.1080/03601270801949427
- Rubio, M.J., y Escofet, A. (2013). Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento en las mujeres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(3), 1-13.
- Sánchez-Vadillo, N., Ortega, O., y Vall-Llovera, M. (2012). Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica. *Athenea Digital*, 12(3), 115-128. doi: 10.5565/rev/athenead/v12n3.1133
- Sloep, P., & Berlanga, A. (2011). Learning Networks, Networked Learning. *Comunicar*, 37, 55-63. doi: 10.3916/C37-2011-02-05
- Tyner, K., Gutiérrez-Martín, A., y Torrego-González, A. (2015). «Multialfabetización» sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y la cultura del hacer como un revulsivo para una educación continua. *Profesorado*, 19(2), 42-56.
- Vega, L., Vico-Bosch, A., y Rebollo-Catalán, A. (2015). Motivaciones de uso de las redes sociales para el desarrollo del capital social de las mujeres de



- entorno rural. *Icono 14*, 13(2), 76-104. doi: 10.7195/ri14.v13i2.839
- Vergés, N., Hache, A., y Cruells, E. (2011). Indagando en la relevancia de Internet en el acceso, uso y deseos de las TIC por parte de las mujeres en las TIC. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(2), 105-121.
- Wastiau, P., et al. (2013). The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 11-27. doi: 10.1111/ejed.12020
- Wheeler, S. (2015). *Learning with 'e's: educational theory and practice in the digital age*. Wales: Crown House Publishing.
- Yang, C.C., & Brown, B. (2013). Motives for using facebook, patterns of Facebook activities, and late adolescents. Social adjustment to college. *Youth Adolescence*, 42, 403-416. doi: 10.1007/s10964-012-9836-x

## ANEXO 1

### Escala de aprendizaje en las redes sociales virtuales

<b>Motivos de aprendizaje</b>				
<b>Aprender a usar las redes sociales e internet me ha servido para:</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Muchas veces</b>
1. Relacionarme y expresarme más abiertamente	0	1	2	3
2. Relacionarme con personas de diversas edades, culturas, etc.	0	1	2	3
3. Reducir la distancia geográfica con personas, grupos y comunidades	0	1	2	3
4. Participar más activamente en la vida cultural y social de mi comunidad	0	1	2	3
5. Atender mejor mis necesidades y las de mi familia	0	1	2	3
6. Ser más eficiente y productiva en mi trabajo	0	1	2	3
7. Experimentar y desarrollar mis hobbies (pintura, cocina, viajes...)	0	1	2	3
8. Gestionar mejor mis actividades de formación, mis estudios	0	1	2	3
9. Realizar gestiones administrativas (operaciones bancarias, compra online, firma digital...)	0	1	2	3
10. Promocionar y dar visibilidad a mi empresa	0	1	2	3

<b>Estrategias de aprendizaje</b>				
<b>Para aprender más sobre internet y redes sociales, prefiero hacerlo:</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Muchas veces</b>
1. Participando con otras personas en proyectos comunes	0	1	2	3
2. Indagando y probando mientras intento hacer cosas que me gustan	0	1	2	3
3. Usándola de forma intuitiva por el placer de experimentar con la tecnología	0	1	2	3
4. Realizando cursos virtuales que me permiten ir aplicando lo que aprendo	0	1	2	3
5. Asistiendo a cursos sobre herramientas y aplicaciones específicas y útiles	0	1	2	3
6. Formando parte de un grupo o comunidad que me hace sentir su apoyo	0	1	2	3
7. Hablando con alguien experto que me aconseje	0	1	2	3
8. Asistiendo a cursos sobre cómo funcionan a nivel básico para después seguir aprendiendo yo sola	0	1	2	3
9. Dialogando con otras personas en foros y grupos	0	1	2	3
10. Apuntándome a actividades organizadas por asociaciones y grupos que conozco	0	1	2	3
<b>Recursos de aprendizaje</b>				

**Cuando he tenido dudas o he querido aprender algo nuevo sobre internet y redes sociales, lo he hecho:**

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Muchas veces
1. Llamando a la línea de ayuda	0	1	2	3
2. Pidiendo ayuda a amigos y familiares	0	1	2	3
3. Contratando los servicios de un experto	0	1	2	3
4. Consultando información por Internet (buscadores, blogs...)	0	1	2	3
5. Buscando vídeos tutoriales por YouTube	0	1	2	3
6. Experimentando y probando con la propia tecnología	0	1	2	3
7. Asistiendo a cursos, talleres y otras actividades formativas presenciales	0	1	2	3
8. Participando en foros, grupos y comunidades virtuales	0	1	2	3
9. Realizando cursos virtuales	0	1	2	3
10. Observando cómo lo hacen otras personas de mi entorno	0	1	2	3

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS**

Alba Vico-Bosch. Contratada predoctoral desde 2014 en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de investigación DIME. Obtuvo su título de Máster Universitario en Estudios de Género y Desarrollo Profesional en 2013. Actualmente realiza su tesis doctoral en el marco del proyecto I+D Las mujeres como tejedoras de las redes sociales: estrategias relacionales e inclusión digital, cuya referencia es EDU2013-45134-P.

Ángeles Rebollo-Catalán. Profesora Titular de Universidad del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla. Su línea de trabajo se vincula al área de los estudios de género en educación y, en especial, al estudio de los procesos de innovación educativa mediados por las tecnologías. Su actividad científica más reciente se vincula a dos proyectos de I+D relacionados con el aprendizaje y uso de las mujeres de las redes sociales.

Dirección de las autoras: Universidad de Sevilla  
C/Pirotecnia, s/n  
41013 - Sevilla  
E-mail: avico@us.es  
rebollo@us.es

Fecha recepción del artículo: 03. Febrero. 2018  
Fecha modificación del artículo: 06. Junio. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 08. Junio. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

## **CLAVES DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN PROCESOS DE ACOGIMIENTO**

**(SOCIO-EDUCATIVE KEY ACTIONS TO PROMOTE FAMILY PARTICIPATION IN FOSTER CARE PROCESSES)**

M. Àngels Balsells Bailón  
*Universitat de Lleida*  
Aida Urrea Monclús  
*Universitat Autònoma de Barcelona*  
Carmen Ponce Alifonso  
*Universitat Rovira i Virgili*  
Eduard Vaquero Tió  
Alicia Navajas Hurtado  
*Universitat de Lleida*

DOI: 10.5944/educXX1.21501

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Balsells Bailon, M.Á.; Urrea Monclús, A.; Ponce Alifonso, C.; Vaquero Tió, E. y Navajas Hurtado, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educación XXI*, 22(1), 401-423, doi: 10.5944/educXX1.21501

Balsells Bailon, M.Á.; Urrea Monclús, A.; Ponce Alifonso, C.; Vaquero Tió, E. & Navajas Hurtado, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. [Socio-educative key actions to promote family participation in foster care processes]. *Educación XXI*, 22(1), 401-423, doi: 10.5944/educXX1.21501

## **RESUMEN**

El enfoque de la parentalidad positiva está contribuyendo a cambiar el modelo de intervención en el Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. Desde este enfoque, la participación de la familia biológica se contempla como un elemento esencial que facilita la vuelta a casa de los hijos, promueve la implicación de los padres y ayuda a incrementar su conciencia sobre los motivos reales de la separación. El artículo muestra los resultados de un estudio llevado a cabo en España cuyo objetivo fue analizar la participación de la familia en el momento en el que comienza la medida de acogimiento, ya que esta conforma una fase fundamental en la intervención. Para ello, se ha realizado una investigación cualitativa

utilizando grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas con 135 participantes: 63 profesionales del Sistema de Protección, 30 niños y adolescentes involucrados en procesos de acogimiento y reunificación y 42 padres de estos jóvenes. Los resultados profundizan en ciertos ámbitos relacionados con la información que las familias reciben, así como en su implicación y participación en el proceso. Entre los hallazgos, se resalta la sensación de vacío informacional de los padres en cuanto a los aspectos legales y las características del recurso de acogida, así como las escasas oportunidades que se les ofrecen para implicarse en la toma de decisiones. Al respecto, se proponen acciones socioeducativas encaminadas a optimizar la práctica profesional e involucrar a las familias en la mejora del ejercicio de su parentalidad.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación familiar; participación de los padres; protección a la infancia; acogimiento; intervención; análisis de contenido.

## **ABSTRACT**

The positive parenting perspective is contributing towards changing the intervention model with families involved in the child welfare system. From this perspective, the participation of the biological family is seen as a key factor which facilitates the returning home of children, promotes parent involvement and helps to create awareness about the real reasons for the family separation. This research shows the results of a study carried out in Spain, the aim of which was to analyze the participation of the family at the beginning of the separation, a crucial moment for the intervention. To achieve this goal, a qualitative study was carried out using an exploratory design with focus groups and semi-structured interviews of 135 participants: 63 professionals who worked in child welfare, 30 fostered children and adolescents and 42 fathers and mothers who were the parents of these children and adolescents. The results of the study consider some areas related to the information that families received in depth, as well as their involvement and participation in the fostering process. Some findings may be highlighted include the lack of information provided about the legal aspects of fostering, the lack of knowledge related to the characteristics of foster placement and the few opportunities for parents to be involved in decision making. In this regard, the article proposes different socio-educative key actions to improve professional practices and to reinforce the involvement of parents.

## **KEY WORDS**

Family education; parent participation; child protection; child placement; intervention; content analysis.

## INTRODUCCIÓN

La acción socioeducativa con familias en situación de vulnerabilidad y, más concretamente, los programas de educación familiar dirigidos a mejorar el ejercicio de las competencias parentales, están recibiendo una especial atención desde la aprobación de la Recomendación 19 del Comité de Miembros de la Unión Europea sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad (2006). La parentalidad positiva queda definida en esta Recomendación como el «comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida y desarrolla sus capacidades, que no es violento y ofrece reconocimiento y orientación, y que incluye el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño» (p. 3).

Este marco de la parentalidad positiva está permitiendo desarrollar nuevas prácticas profesionales con una fundamentación científica que recoge un enfoque ecológico, inclusivo y participativo. Muestra de ello son los trabajos promovidos por el Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad, así como los realizados por la Federación Española de Municipios y Provincias (Rodrigo et al., 2015; Rodrigo, Máiquez, y Martín-Quintana, 2010a, 2010b; Rodrigo, Máiquez, y Martín, 2011).

Cuando nos referimos a la intervención socioeducativa con familias cuyos hijos se encuentran en el Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, observamos cómo el marco de la parentalidad positiva ayuda a analizar las situaciones de maltrato, negligencia y abandono desde una mirada menos «patológica», entendiendo que (salvo excepciones) las situaciones de maltrato son el resultado de un mal ejercicio de la parentalidad. Lejos de pensar que estas familias tienen «características innatas», esta nueva mirada se centra en la familia desde el punto de vista de su capacidad para hacerse cargo de sus hijos, focalizándose en sus competencias y no en analizar únicamente cuáles son sus debilidades y factores de riesgo.

Desde este prisma, la participación activa de las familias aparece como un elemento ineludible para generar procesos de enseñanza y aprendizaje, mejorar su ejercicio de la parentalidad y restituir el vínculo familiar. La importancia de la participación de la familia es clave no solo de cara hacia una posible reunificación familiar, sino también para la transición a la vida adulta de los hijos una vez finalice su medida de acogida, ya que gran parte de los adolescentes tutelados a su mayoría de edad vuelven con su familia de origen, a pesar de que esta no ha sido una opción planificada y la convivencia no se considera oportuna.

En este sentido, parece necesario y especialmente relevante crear una cultura de participación con la familia e indagar en torno a los elementos



constituyentes de la intervención desde este nuevo enfoque de la parentalidad positiva, profundizando en las necesidades socioeducativas de las familias cuando pierden la tutela de sus hijos y tienen que iniciar un camino de mejora de sus competencias parentales.

## **LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE SEPARACIÓN Y ACOGIMIENTO**

Ante una situación de desamparo provocada por acciones de maltrato o de negligencia por parte de las familias, los Sistemas de Protección a la Infancia y a la Adolescencia proceden a separar temporalmente al niño o adolescente de su familia de origen. Independientemente de la medida de acogimiento que se adopte (acogimiento en familia o acogimiento en centro residencial), el trabajo con la familia de origen es necesario para conseguir que los hijos puedan volver a casa o desaparezcan las causas que provocaron la separación.

Autores como Amorós (1996), Farmer y Wijedasa (2013) y Balsells (2013) señalan la importancia de empezar a trabajar con la familia desde el momento en que se plantea la separación familiar, con la finalidad de poder conseguir la colaboración por parte de la misma en la elaboración conjunta del plan de caso. La acción socioeducativa en estos momentos iniciales del proceso se debería basar en fomentar la participación de la familia en todas las decisiones para conseguir su aceptación de la medida, involucrar y comprometer a todos los miembros de la familia para llevar a cabo los cambios necesarios con el fin de asegurar la reunificación y promover la consciencia del problema y de las razones por las cuales se origina la separación (Amorós, Palaciós, Fuentes-Peláez, León, y Mesas, 2003; Balsells et al., 2014; Ellingsen, Shemmings, Størksen, & Størksen, 2011; Fuentes-Peláez, Balsells, Fernández, Vaquero, & Amorós, 2014; Schofield & Ward, 2011).

A pesar de su importancia, las prácticas actuales se caracterizan por unos niveles muy bajos de información y de participación de los padres en el momento en el que los hijos son separados de la familia de origen. A nivel internacional, destaca una investigación sobre los profesionales de los Servicios de Protección en Israel que muestra la escasa consideración que reciben los deseos de los padres y los hijos durante este proceso, ya que los profesionales no tienen en cuenta sus aportaciones en las evaluaciones de riesgo (Arad-Davidson & Benbenishty, 2008). En otra investigación, donde participaron 828 profesionales de los Servicios de Protección de Israel, Holanda, Irlanda del Norte y España, se muestra cómo la opinión de los padres no fue considerada por los profesionales en ninguno de los

países (Benbenishty et al., 2015). Del mismo modo, Palmer, Maiter y Manji (2006), en un estudio en el que se realizaron 66 entrevistas a padres en Canadá, señalaron que las familias reciben muy poca información de los Servicios de Protección. Asimismo, Smithson y Gibson (2016) apuntan que los padres y madres se sienten juzgados y cohibidos, emocionalmente poco comprendidos y estresados por el trato que reciben desde los servicios del Sistema de Protección, así como frustrados porque se les ha tomado poco en cuenta en la toma de decisiones. Siguiendo esta línea, estudios con padres que habían padecido situaciones de violencia filo-parental, muestran que casi la totalidad de las familias entrevistadas se sintieron desatendidas e incomprendidas por los profesionales, quienes tampoco favorecieron su participación en la toma de decisiones.

Así pues, la participación de las familias parece ser una tarea pendiente en la acción profesional, aunque debe suponer una premisa de calidad y acción preventiva en las intervenciones socioeducativas. Dicha participación no debe limitarse a acciones puntuales de consulta hacia la familia, sino a una implicación activa y constante durante todo el proceso de acogimiento y reunificación.

Al respecto, es importante tomar en consideración que existen diferentes grados de participación de las familias. El análisis comparativo realizado por Merkel-Holguin y Wilmot (2005) así lo manifiesta, señalando distintos niveles. En el más bajo se encuentran los Sistemas de Protección en los que las familias no están incluidas en las reuniones donde se toman decisiones sobre sus hijos. En el más alto, se encuentran los Sistemas de Protección en los que las familias elaboran planes iniciales que posteriormente se comparten con los profesionales, los cuales trabajan colaborativamente con la familia para asegurar que son posibles y se cumplen los más altos estándares para lograr los objetivos de seguridad, permanencia y bienestar.

A pesar de estas evidencias en la literatura, y aunque es una práctica todavía minoritaria, hay varios autores que señalan que los beneficios de incorporar la voz de las familias en su proceso están directamente vinculados con la probabilidad de la reunificación (Lee, Hwang, Socha, Pau, & Shaw, 2012; Schofield, Beek, Ward, & Sellick, 2011). Escuchar la voz de las familias en las decisiones que les afectan aumenta la probabilidad de vuelta a casa, dado que su participación directa hace que sean más propensas a colaborar (Burford & Hudson, 2002). Asimismo, las familias se sienten empoderadas, el conflicto familiar decrece y entienden mejor los planes de caso de la institución (Baumann, Fluke, & Casillas, 2012).

En definitiva, actualmente se está produciendo un cambio de perspectiva del trabajo en los Sistemas de Protección a la Infancia y a la

Adolescencia, otorgando un papel más activo a los miembros de la familia y otros agentes relacionados con el bienestar de los hijos (Balsells, 2013). Este hecho favorece que los profesionales sientan que la participación de las familias en la toma de decisiones haga que el niño o adolescente esté más protegido y que las reunificaciones sean más estables (Baumann et al., 2012). Trabajar desde esta perspectiva en la que se promueve la participación de la familia implica que los profesionales creen: a) que las familias tienen derecho a participar en las decisiones que les afectan; b) que las familias son competentes para tomar decisiones siempre que tengan la información y el apoyo necesarios; y c) que las decisiones tomadas dentro de la familia tienen mayor probabilidad de éxito que las impuestas por agentes externos (Burford & Hudson, 2002).

## **LA GESTIÓN EMOCIONAL Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE ACOGIMIENTO**

Los momentos iniciales de una medida de acogida se caracterizan por ser un periodo crítico de adaptación de la familia. Aunque las intervenciones estén justificadas y se lleven a cabo con el objetivo de proteger a los hijos y garantizar su máximo bienestar, no hay que olvidar que la separación puede suponer un hecho traumático para la familia en su conjunto e implica el inicio de un proceso emocional intenso.

La participación de la familia en esta fase está vinculada con los aspectos emocionales, e influye en la asimilación de la información recibida. Muchas veces la familia se muestra hostil y rechaza el apoyo profesional, de modo que su predisposición emocional es negativa y no está en posición de entender y asimilar la información o colaborar con el plan de trabajo, lo cual dificulta la reunificación. Según Schofield et al. (2011) y Thomas, Chenot, y Reifel (2005) la positividad, la adaptabilidad, la flexibilidad, la confianza, la seguridad y la autonomía de los padres son factores que facilitan la reunificación con los hijos. Se considera crucial que los padres sean adaptativos, resolutivos, abiertos al cambio, flexibles ante la situación que les atañe y adquieran confianza, seguridad y autonomía en ellos mismos para poder superar su situación.

En base a esto, la acción socioeducativa con las familias debe encaminarse a disminuir estas reticencias iniciales para ir transformándolas en una motivación hacia cambios positivos, considerando la medida de acogida como positiva y de ganancia personal tanto para ellos como para sus hijos. Todo ello requiere de diferentes competencias profesionales que puedan promover un cambio en las actitudes, procedimientos y comportamientos de la familia. Estudios como los realizados por Montserrat

y Melendro (2017) resaltan el valor de las competencias profesionales en este aspecto, poniendo en alza aquellas más vinculadas con las relaciones interpersonales entre los profesionales y los jóvenes y familias en situación de riesgo social.

Así, por ejemplo, la investigación de Montserrat y Melendro (2017), manifiesta que las competencias valoradas en mayor medida por los adolescentes acogidos en centros residenciales son: la empatía, el acompañamiento, el apoyo, el buen trato, el respeto, la confianza, la escucha activa, la paciencia, el sentido del humor y la claridad en las explicaciones. Como puede observarse, todas estas habilidades se enmarcan dentro de la gestión emocional, las habilidades sociales y las estrategias comunicativas.

La presente investigación pretende ampliar estos conocimientos indagando sobre la acción socioeducativa con familias, centrándose en los aspectos de gestión emocional, de comunicación e información y de participación familiar en los momentos iniciales de una medida de acogida. Todo ello plantea interrogantes como: ¿Qué aspectos son más relevantes para atender las necesidades de información y participación de las familias que tienen sus hijos dentro del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia? ¿Qué información precisan las familias sobre los aspectos legales, sobre el plan de caso y sobre el recurso de acogida? ¿Cómo ayudar a gestionar las emociones en cada momento para favorecer la asimilación de toda esta información?

## **PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación llevada a cabo utiliza una metodología cualitativa con finalidad descriptiva-explicativa. Incluyó un diseño exploratorio utilizando grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas con múltiples informantes, que permitió encontrar aspectos relevantes desde distintas perspectivas de los participantes.

### **Participantes**

La investigación contó con un total de 135 participantes de cuatro Comunidades Autónomas diferentes de España: Cataluña, Galicia, Cantabria e Islas Baleares. De ellos, 63 eran profesionales que trabajaban en Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, 42 padres con planes de reunificación o recientemente reunificados, y 30 niños y adolescentes que habían pasado por un proceso de acogimiento familiar o

residencial. Estos participantes fueron escogidos a través de un proceso de selección que se efectuó durante el año 2013. Los investigadores se pusieron en contacto con diferentes responsables del Sistema de Protección de las Comunidades Autónomas mencionadas para establecer convenios de investigación. Estos facilitaron el acceso a niños y adolescentes acogidos, familias biológicas y profesionales, que fueron seleccionados según unos criterios establecidos.

Los criterios de selección de los profesionales fueron: 1) que trabajasen en el Sistema de Protección, 2) que tuvieran experiencia en acogimiento residencial o familiar y 3) que representasen el carácter multidisciplinar de los profesionales, es decir, que tuvieran titulaciones diversas: educadores sociales, pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales.

Las características de los profesionales quedan reflejadas en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1  
*Características de los profesionales participantes*

<b>Características</b>	<b>Profesionales (N=63)</b>
<b>Género</b>	
Mujeres	47 (74,60%)
Hombres	16 (25,40%)
<b>Edad</b>	
Entre 25 y 35 años	16 (25,80%)
Entre 36 y 45 años	29 (45,16%)
Más de 46 años	18 (29,04%)
<b>Titulación</b>	
Educadores sociales	20 (31,75%)
Pedagogos	10 (15,87%)
Psicólogos	20 (31,75%)
Trabajadores sociales	13 (20,63%)
<b>Intervención con</b>	
Familia biológica	37 (58,73%)
Acogimiento residencial	16 (25,40%)
Acogimiento familiar	10 (15,87%)

Los criterios de selección de los padres fueron: 1) familias que ya estaban reunificadas o con pronóstico de reunificación como máximo en los siguientes dos meses, 2) familias que habían realizado o estaban realizando un plan de reunificación, 3) familias con predisposición y

actitud de colaboración con los profesionales y 4) familias con diferentes características de edad, estructura familiar, etc.

Las características de los padres participantes en el estudio se exponen en la Tabla 2.

Tabla 2  
*Características de los padres participantes*

<b>Características</b>	<b>Padres (N=42)</b>
Género	
Mujeres	32 (76,19%)
Hombres	10 (23,81%)
Situación familiar	
Reunificados	37 (88,09%)
En proceso de reunificación	5 (11,91%)

Para el grupo de participantes compuesto por niños y adolescentes los criterios de selección fueron los siguientes: 1) que tuvieran entre 12 y 20 años; 2) que hubieran pasado al menos un año en medidas de acogimiento y 3) que no tuviesen ninguna discapacidad mental o sensorial.

Las características de los niños y adolescentes que participaron en la investigación se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3  
*Características de los niños y adolescentes participantes*

<b>Características</b>	<b>Niños y adolescentes (N=30)</b>
Género	
Chicas	16 (53,33%)
Chicos	14 (46,67%)
Edad	
Entre 6 y 11 años	5 (16,66%)
Entre 12 y 17 años	17 (56,67%)
Más de 18 años	08 (26,67%)
Situación familiar	
Reunificados	21 (70,00%)
En proceso de reunificación	9 (30,00%)

## **Instrumentos de recogida de información**

Para la recogida de información se utilizaron grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas basadas en una guía con varios instrumentos: 1) ficha de identificación para recopilar los datos básicos de los participantes, 2) guion de preguntas para el desarrollo de los grupos de discusión y las entrevistas semi-estructuradas y 3) ficha-resumen donde los investigadores recogían aspectos relacionados con el desarrollo del grupo como son la fecha, la duración, el lugar de realización, la motivación de los participantes, la cohesión y la dinámica.

Los guiones fueron fruto de la revisión documental de la literatura científica sobre la temática donde se detectaron elementos clave que debían ser indagados. El enfoque de las preguntas pretendía que los participantes expusieran sus experiencias acerca del proceso de acogimiento y reunificación, incidiendo sobre los momentos iniciales de la medida: cómo ocurrió, qué sentimientos afloraron, qué ayudas tuvieron, etc. Las preguntas se formularon desde la óptica de los diferentes participantes involucrados: padres, niños y adolescentes y profesionales.

## **Procedimiento y análisis de datos**

Se realizaron 18 entrevistas y 22 grupos de discusión que fueron grabados en audio y transcritos con el fin de asegurar la exactitud de la información.

El análisis de contenido se llevó a cabo utilizando el sistema bottom-up. La primera etapa de análisis fue textual, seleccionando párrafos, fragmentos y citas importantes de las transcripciones. La segunda etapa fue conceptual, para identificar las categorías y subcategorías que podían estar interrelacionadas y que se definieron cuando los datos llegaron a la saturación. Para el procesamiento de los datos cualitativos se utilizó el software Atlas.ti 6.2.

El proceso de extracción de códigos y categorías fue evaluado mediante un proceso de validación en el que participaron cuatro jueces. Finalmente, el análisis de contenido se sometió a la revisión por pares para conseguir la máxima fiabilidad y credibilidad de los datos extraídos.

## Consideraciones éticas

Se elaboró un documento de consentimiento informado para los participantes donde se explicaba el objetivo de la investigación, el propósito científico, sus derechos como participantes y el tratamiento confidencial de los datos recabados. Antes de hacer las entrevistas y grupos de discusión, se animó a los participantes a realizar cualquier tipo de pregunta para corroborar su comprensión y voluntad de participar. En el caso de los niños y adolescentes, se pidió autorización y consentimiento a los padres o a la Administración Pública que tenía su tutela legal en ese momento.

## RESULTADOS

El análisis de contenido de las voces de los padres, hijos y profesionales ha permitido identificar diferentes aspectos clave durante la primera fase de la medida de acogimiento: a) la implicación de los padres en la toma de decisiones, b) la información sobre los aspectos legales que conlleva una medida de acogimiento, c) la información sobre las características del plan de caso, d) la información sobre las particularidades del recurso de acogida concreto en el que residirán los hijos, e) la asimilación de la información recibida y las estrategias de búsqueda de información de los padres y f) las estrategias de gestión emocional y comunicación de los profesionales.

### Implicación de los padres en la toma de decisiones

Los resultados muestran que los padres no suelen ser involucrados en la toma de decisiones. La participación de la familia en la valoración de la situación de riesgo, en la conveniencia del tipo de medida, en la selección del recurso de acogida o en la concreción de los objetivos del plan de caso, entre otros, es escasa. Los profesionales se limitan a informarles, lo cual convierte a las familias en sujetos pasivos y receptores de información en lugar de sujetos activos que son escuchados y tenidos en cuenta en las decisiones.

La percepción de los padres respecto a la información recibida es baja y negativa. Se aprecia un gran consenso entre los mismos sobre la falta de información acerca de la valoración de los profesionales sobre la situación de riesgo. Desde su perspectiva, no reciben suficiente información, aunque esta percepción puede verse sesgada por la situación emocional y mental que implica la separación familiar, favoreciendo una visión distorsionada de la información que realmente recibieron.

*Te los quitan y no te explican por qué.* Grupo de discusión con padres



Este posible sesgo se debe a que en la primera fase del proceso de acogida la familia se encuentra en un estado de shock y de crisis, que le dificulta asimilar y comprender la información que trasladan los profesionales. Esto obstaculiza tanto la comprensión de los motivos que han ocasionado la separación como la posterior implicación de la familia en la toma de decisiones. Apoyando este hecho, los padres señalan que a menudo no son conscientes de la situación en la que se encuentran sus hijos hasta que ha transcurrido un tiempo de la separación y pueden asimilar adecuadamente lo ocurrido.

*Lo que pasa que para mí la información no es total, es como algo sí, estás mal, no sabes qué hacer como madre, haces que le ingresen, pero no me di cuenta hasta que pasaron los meses de las circunstancias en las que estábamos. Entrevista con padres.*

Los resultados sugieren que, a pesar de que se ofrezca información a las familias sobre los motivos de la separación, estas no están preparadas para recibir y asimilar dicha información., lo cual apunta la necesidad de personalizar y replantear los momentos y el proceso de información que realizan los profesionales.

### **Información sobre los aspectos legales de la medida de acogimiento**

En los momentos iniciales de la medida de acogimiento, las familias son parcialmente conscientes de sus derechos, responsabilidades y obligaciones. Los padres más propensos a confundir la situación de acogimiento con otras medidas de protección como la adopción, son aquellos cuyos hijos se encuentran en acogimiento en familia ajena y no residieron previamente en un centro de acogida.

*La familia no distingue entre adopción y acogimiento cuando la familia es ajena. Si el proceso pasa por el centro, la comprensión de la familia es superior, ya no es vivido como una «adopción» por parte de otra familia. Grupo de discusión con profesionales*

Los padres coinciden en la falta de información sobre sus derechos y deberes ante la medida de acogida, pero esta percepción se puede ver influenciada por la situación emocional en la que se encuentran en esta fase. Los profesionales son conscientes de la influencia de esta situación emocional y por ello hacen hincapié en este aspecto.

Estos hallazgos vuelven a remarcar la necesidad de replantear el proceso de información a los padres, considerando necesario revisar en qué

momentos se ofrece la información y a través de qué medios, con el fin de optimizar y personalizar dicho proceso para incrementar su efectividad. En base a esto, se resalta la importancia de incidir con los padres en todas las cuestiones legales relacionadas con la situación de acogimiento, particularmente en los casos de acogimiento en familia ajena.

### **Información sobre las características del plan de caso**

Los profesionales entrevistados destacan la necesidad de acordar las condiciones del plan de caso con la familia, con el fin de que los hijos puedan volver a casa. Estas condiciones suponen una serie de cambios en la familia, los hijos y el entorno. Este es uno de los aspectos que las familias interiorizan con mayor facilidad, la necesidad de la consecución de ciertos objetivos para favorecer la reunificación.

No obstante, el conocimiento que los padres tienen acerca de qué fases constituyen el proceso de acogimiento y reunificación, así como de la temporalidad o duración del mismo, es difuso. Aunque la mayoría de los padres conocen que el acogimiento es una medida provisional, no saben con certeza cuál será su temporalidad. Algunos asimilan esta temporalidad desde el principio y otros, en cambio, la comprenden con el paso del tiempo, especialmente aquellos que confunden el acogimiento con una situación de adopción.

*Yo tenía metido en la cabeza que iban en adopción, pero luego vi que no era eso porque los veía, me los traía.* Grupo de discusión con padres

Por otro lado, los datos sugieren que cierto tipo de información puede ser más susceptible que otra para ser procesada en los primeros momentos del proceso de acogimiento. En este caso, la necesidad de cumplir una serie de objetivos para alcanzar la reunificación parece ser información de una comprensión asequible para los padres, más que, por ejemplo, la información relacionada con los motivos reales de la separación.

### **Información sobre las particularidades del recurso de acogida**

Los entrevistados consideran muy recomendable que los padres conozcan las características del recurso de acogida donde residirán sus hijos. Especialmente en casos de acogimiento residencial, los profesionales estiman oportuno que las familias conozcan personalmente el lugar en el que vivirá su hijo, así como las dinámicas del mismo o alguna persona de

referencia para acudir en caso de necesidad. Para ello, los participantes proponen que sean los hijos quienes enseñen a sus familiares dónde van a residir y las dinámicas de vida cotidiana.

*Fuimos un día a ver el centro con mi madre y un educador. Yo lo vi bastante bien, alegre, había felicidad, no había ruina ni miseria. De ninguna manera me sentí mal, presionado o estresado, no lo veía como una prisión»* Entrevista con adolescentes

Sin embargo, esta es una práctica aún poco extendida, y la información que suelen obtener los padres sobre el recurso en el que se encontrarán los hijos es escasa.

*Sabía dónde estaba pero no por dentro, no enseñan las instalaciones.*  
 Entrevista con padres

Estos hallazgos sugieren que la transmisión de la información relacionada con las características del recurso de acogida parece no ser una prioridad de los profesionales en algunos de los casos, a pesar de ser una práctica que constituye un aspecto muy valorado por los padres.

### **Proceso de asimilación de la información recibida y estrategias de búsqueda de información**

Como apuntan los resultados, el hecho de que los padres comprendan qué está sucediendo y por qué, cuáles son sus derechos y responsabilidades, qué es necesario para la reunificación y cómo es el recurso al que van sus hijos, es clave para facilitar una gestión adecuada de la situación y un buen desarrollo del proceso posterior. Al respecto, los profesionales subrayan la importancia que tiene la conciencia y la comprensión del problema real que ocasionó la separación para avanzar hacia una mayor colaboración e implicación de la familia, así como para concebir de forma positiva el acogimiento y asumir responsabilidades hacia la reunificación.

*Lo principal es el reconocimiento del problema, si no existe un reconocimiento del problema es difícil el trabajo posterior y no se va a poder asumir de una manera positiva el acogimiento.* Grupo de discusión con profesionales

Pese a ello, al comienzo de la medida de acogida la gran mayoría de los padres no son conscientes de los motivos reales que producen la separación. Los participantes constatan que la conciencia y la comprensión del problema se adquieren mediante un proceso gradual que comienza en

momentos posteriores a la separación. De ahí la importancia de adecuar y adaptar la información en estos momentos iniciales de comunicación de la medida, con la finalidad de que los padres puedan ir integrando la información acorde a su proceso gradual de comprensión.

*Que en el momento en que se comunica una tutela no se dé mucha información porque están en otra cosa, y toda la información que se está dando no se quedan con ella.* Grupo de discusión con profesionales

No obstante, los resultados muestran que algunos padres quisieran recibir más información y optan por solicitarla. De este modo, afrontan estos momentos iniciales de la separación buscando información para cubrir sus dudas e informarse en aquellas cuestiones que le originan incertidumbre, preguntando a los propios profesionales e incluso algunos, solicitando ayuda a otros recursos formales.

*Yo aparte de que tenía esa información, yo iba a por la información, iba a informarme, cosas que a lo mejor ellos se le escapaban, o incluso yo me adelantaba a pedirles información.* Entrevista con padres

Estos hallazgos permiten observar cómo una de las estrategias de afrontamiento en los primeros momentos de la separación de algunos de los padres consiste en buscar más información, ya que la ofrecida les parece insuficiente o no llegan a comprenderla o asimilarla del todo.

## **Estrategias de comunicación y gestión emocional de los profesionales**

Los participantes apuntan que en los primeros momentos del proceso de acogimiento, resulta indispensable poder establecer una adecuada relación entre los diferentes miembros de la familia y los profesionales. Sugieren optar por estrategias de comunicación empáticas y asertivas, que impliquen considerar los puntos de vista de los diferentes miembros de la familia, así como comprender y ponerse en el lugar del otro. Subrayan la necesidad de construir un entorno de comodidad y cercanía en el que se favorezca un sentimiento de apoyo durante todo el proceso de separación. Para reforzar esta empatía, proponen que se pueda disponer de un teléfono y/o técnico de referencia al que dirigirse para preguntar sobre su hijo o informar sobre cualquier duda o aspecto que consideren relevante.

En esta línea, los hallazgos reivindican que a través de la relación interpersonal y la comunicación, el apoyo emocional transmitido es crucial para muchos de los padres. Estos consideran fundamental el hecho de tener

a alguien con quien hablar, que les escuche y normalice sus sentimientos y, a su vez, les capacite para hacer cambios en sus circunstancias actuales.

*Que no quiten a los hijos y ya está, se tendrían que poner en su lugar y ver cómo se sentirían si de golpe le quitasen a sus hijos.* Grupo de discusión con niños y adolescentes

*La persona que contacta contigo es muy importante, la comodidad con la que te puedas relacionar.* Grupo de discusión con padres

*Escuchándome, corrigiéndome en cada momento y en cada momento con mucho amor y sobre todo con mucho cariño me hablaba, me decía, me corregía, me animaba.* Entrevista con padres

En este particular, los profesionales manifiestan que es de suma importancia comunicar a la familia que la medida de acogida no acaba con la relación familiar, sino que supone un proceso conjunto de crecimiento gradual donde las visitas y los contactos tienen un papel fundamental.

Otro aspecto relevante para establecer la relación de empatía se basa en el refuerzo a la familia, poniendo en alza los aspectos positivos que permitan su empoderamiento. Respecto a ello, los profesionales sugieren trabajar desde la confianza, la motivación y las potencialidades, evitando culpabilizar o sospechar siempre de las conductas de los padres.

*Es importante transmitir, como profesional, que hay una parte de ti que confía en ellos, que en un año tenemos que hacer posible la reunificación, es un mensaje positivo de cara a la familia.* Grupo de discusión con profesionales

Por su parte, las familias consideran relevante el hecho de que los profesionales muestren la situación como un proceso de reeducación tanto de padres como de hijos, en el que se recibirá apoyo profesional de un modo constante.

*Ellos me fueron ayudando a creermé de que yo podía recuperarlos, hasta que efectivamente los recuperé.* Grupo de discusión con padres

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente artículo refleja la importancia de la información y de la participación de los padres con hijos en el Sistema de Protección desde el momento en que se inicia una medida de acogida. Los dos aspectos son constituyentes del concepto de parentalidad positiva, y el trabajo para la

mejora de las familias requiere una acción socioeducativa dirigida a la educación familiar enfocada a aspectos específicos de esta fase.

La primera contribución de este trabajo consiste en señalar que el estado emocional en que se encuentran las familias en el momento que se inicia la medida de acogida bloquea la recepción de información y obstaculiza su participación e implicación en el proceso. Por esta razón, su comprensión de lo que está sucediendo, así como su colaboración con los profesionales, puede verse influenciada. En esta fase emocional o de shock «los padres pueden parecer como no implicados, distantes y fríos; puede dar la sensación de que están conformes con la decisión y que tratan de seguir las pautas que desde la Administración se les imponen» (Bravo y Del Valle, 2009, p. 121). Lietz y Strength (Lietz & Strength, 2011) denominan esta etapa como «de supervivencia», exponiendo que durante este periodo las familias solo pretenden «sobrevivir al día a día». Asimismo remarcan, como otros autores, que las fortalezas familiares pueden permitirles recuperarse y comprender gradualmente los motivos de la separación (Balsells et al., 2014).

Acorde a esto, una implicación para la práctica profesional consiste en ofrecer apoyo a las familias para superar esta fase de shock, ofreciéndoles asimismo información de un modo gradual y constante con el fin de procurar que tenga un mayor calado en las familias. Es importante que dicho apoyo se base una relación de confianza y empatía con la familia a través de la comunicación con los profesionales. Dicha comunicación es la clave para favorecer la comprensión del proceso de acogida, predisponer a las familias a participar y ayudar a mitigar el impacto de las emociones negativas. Los hallazgos reivindican que el apoyo profesional en este sentido es crucial para muchos de los padres, lo cual favorece su funcionamiento familiar, tal como apuntan otros estudios (Fuller, Paceley, & Schreiber, 2014).

Por otro lado, la comprensión de la medida necesita de la participación de los padres desde el momento en que se está valorando el caso, es decir, desde antes del momento de la separación. Los resultados confirman que esta es una buena práctica que promueve buenos resultados, tal como lo indican otros estudios (Burford & Hudson, 2002). Esta idea la reafirman también Domínguez y Mohedano (2014), aunque la realidad apunta a que la participación de los padres es escasa o prácticamente nula en la primera fase de la medida, confirmando los resultados de otras investigaciones internacionales (Benbenishty et al., 2015).

Las implicaciones para la práctica socioeducativa se dirigen a dos aspectos clave para ahondar en la cultura de la participación y en la promoción de la parentalidad de las familias en esta fase del proceso: los

contenidos y objetivos que se deberán abordar en programas de educación familiar, y las estrategias metodológicas para llevar a cabo las acciones socioeducativa (Balsells, Pastor, Amorós, Fuentes-Peláez, Molina, Mateos, Vaquero, Ponce, et al., 2015). Estos aspectos quedan reflejados en la siguiente Figura 1:

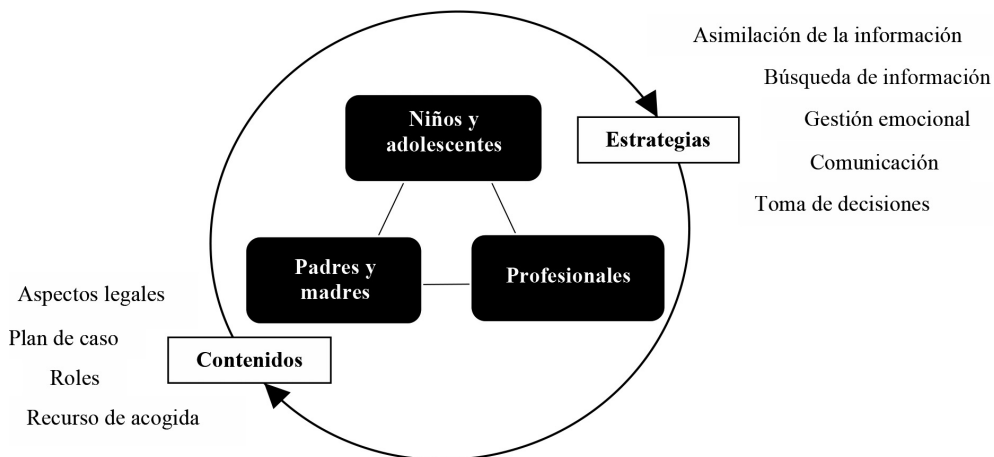


Figura 1. Aspectos clave en la primera fase de la medida de acogimiento

Respecto a los objetivos y contenidos se pueden enfocar: a) a comprender e interiorizar la medida de acogimiento; b) a conocer el recurso de acogida, c) a adquirir una visión realista de las posibilidades y condiciones de la reunificación para identificar los elementos facilitadores de la misma y e) a identificar rol activo y diferencial de todas las partes implicadas para generar una actitud de confianza y de colaboración a lo largo de todo el proceso.

Respecto a las orientaciones metodológicas: a) Involucrar a las familias en todas las decisiones relativas a la separación con sus hijos, b) Establecer una comunicación que tenga en cuenta las preconcepciones que la familia tiene en relación con la medida, para poder establecer un diálogo en base a la comprensión compartida del problema y el motivo de la separación, c) Favorecer, especialmente en casos de acogimiento residencial, que las familias conozcan el recurso antes de que sus hijos residan en el mismo d) Ofrecer la información desde el principio y de forma regular, pese a que las familias se encuentren en situación de bloqueo y no puedan procesar toda la información aportada, e) Ofrecer información repetidamente, en diferentes etapas y de diversas maneras a través de diferentes medios (oral u escrito) y hacer hincapié en aspectos que son del interés de la familia, f) Mantener

informados regularmente a los miembros de la familia y plantear todo como un proceso progresivo que requiere de cierta temporalidad, g) Involucrar a la familia en su propio proceso de adquisición de competencias parentales, reforzando sus fortalezas y planteándoles la situación como un proceso de reeducación familiar para promover la parentalidad positiva, no como una sanción ante un mal ejercicio de la parentalidad.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, P., Aparicio, P., de la Infanta, L., García, C., González, I., Hinojal, R., ... Rodríguez, A. (1996). Guia d'intervenció amb la família del nen en el Programa de separació provisional i reunificació a través de l'acolliment familiar. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 4, 120-134.
- Amorós, P., Palaciós, J., Fuentes-Peláez, N., León, E., y Mesas, A. (2003). *Famílies Cangur. Una experiència de protecció a la infància*. Barcelona: Fundació 'la Caixa'.
- Arad-Davidson, B., & Benbenishty, R. (2008). The role of workers' attitudes and parent and child wishes in child protection workers' assessments and recommendation regarding removal and reunification. *Children and Youth Services Review*, 30, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.07.003>
- Balsells, M.A., Pastor, C., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., Vaquero, E., Ponce, C., et al., Balsells, M. À., Pastor, C., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., ... Vázquez, N. (2015). *Caminar en familia: programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de Publicaciones.
- Balsells, M. À. (2013). El centre és el nen, el focus és la família: treballant les competències parentals. *Butlletí d'Inf@ncia*, 73, 1-10.
- Balsells, M. À., Pastor, C., Amorós, P., Mateos, A., Ponce, C., & Navajas, A. (2014). Child Welfare and Successful Reunification through the Socio-Educative Process: Training Needs among Biological Families in Spain. *Social Sciences*, 3, 809-826. <https://doi.org/10.3390/socsci3040809>
- Balsells, M. À., Pastor, C., Molina, M. C., Fuentes-Peláez, N., Vaquero, E., & Mundet, A. (2013). Child Welfare and Successful Reunification: Understanding of the Family Difficulties during the Socio-Educative Process. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 42, 809-826. <https://doi.org/10.3390/socsci3040809>
- Baumann, D.J., Fluke, J., & Casillas, K. (2012). Understanding Decision-Making. In *18th National Conference on Child Abuse & Neglect, April 16-20*. Washington, DC.
- Benbenishty, R., Davindson-Arad, B., López, M., Devaney, J., Spratt, T., Koopmans, C., ... Hayes, D. (2015). Decision Making in Child Protection: An International Comparative Study on Maltreatment Substantiation, Risk Assessment and Interventions Recommendations, and the Role of Professionals' Child Welfare Attitudes. *Child Abuse & Neglect*, 49, 1-37.
- Bravo, A., y Del Valle, J.F. (Coord. . (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de empleo y bienestar social. Dirección General de Políticas Sociales.
- Burford, G., & Hudson, J. (2002). Family Group Conferencing: New Directions in Community-centered Child and Family Practice. In *Child and Family Social Work* (Vol. 7, pp. 144-145). New York: Aldine de Gruyter. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.t01-3-00236.x>

- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Recuperado de <https://goo.gl/ognx1K>
- Domínguez, J., & Mohedano, R. (2014). El acogimiento de menores en el actual sistema de protección a la infancia: La importancia del contexto. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social Y Bienestar*, 3, 149-155.
- Ellingsen, I.T., Shemmings, D., Størksen, I., & Storksen, I. (2011). The Concept of 'Family' Among Norwegian Adolescents in Long-Term Foster Care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 28(4), 301-318. <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0234-0>
- Farmer, E., & Wijedasa, D. (2013). The Reunification of Looked After Children with Their Parents: What Contributes to Return Stability? *British Journal of Social Work*, 43, 1611-1629. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs066>
- Fuentes-Peláez, N., Balsells, M.À., Fernández, J., Vaquero, E., & Amorós, P. (2014). The social support in kinship foster care: a way to enhance resilience. *Child & Family Social Work*. <https://doi.org/10.1111/cfs.12182>
- Fuller, T.L., Paceley, M.S., & Schreiber, J.C. (2014). Differential Response family assessments: Listening to what parents say about service helpfulness. *Child Abuse & Neglect*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.05.010>
- Lee, B.R., Hwang, J., Socha, K., Pau, T., & Shaw, T.V. (2012). Going Home Again: Transitioning youth to families after group care placement. *Journal of Child and Family Studies*, 22(4), 447-459. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9596-y>
- Lietz, C.A., & Strength, M. (2011). Stories of Successful Reunification: A Narrative Study of Family Resilience in Child Welfare. *Families in Society*, 92(2), 203-210. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.4102>
- Merkel-Holguin, L., & Wilmot, L. (2005). Analyzing family involvement approaches. In J. Pennell & G. Anderson (Eds.), *Widening the circle: The practice and evaluation of family group conferencing with children, young persons, and their families*. Washington, D.C: NASW Press.
- Montserrat, C., y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135.
- Palmer, S., Maiter, S., & Manji, S. (2006). Effective intervention in child protective services: Learning from parents. *Children and Youth Services Review*, 28(7), 812-824. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2005.08.010>
- Rodrigo, M.J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M.V., Máiquez, M. L., Martín, J.C., ... Ochaíta, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y FEMP.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., y Martín-Quintana, J.C. (2010a). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., y Martín-Quintana, J. C. (2010b). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer*

- el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., y Martín, J.C. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo de la parentalidad positiva*. Madrid: S.S. e I. Federación Española de Municipios y Provincias y Ministerio de Sanidad, Ed.
- Schofield, G., Beek, M., Ward, E., & Sellick, C. (2011). *Care planning for permanence in foster care*. Norwich: University of East Anglia.
- Schofield, G., & Ward, E. (2011). *Understanding and Working with Parents of Children in Long-Term Foster Care*. Jessica Kingsley Publisher. JKP.
- Smithson, R., & Gibson, M. (2016). Less than human: a qualitative study into the experience of parents involved in the child protection system. *Child & Family Social Work*. <https://doi.org/10.1111/cfs.12270>
- Thomas, M., Chenot, D., & Reifel, B. (2005). A resilience-based model of reunification and reentry: implications for out-of-home care services. *Families in Society*, 86(2), 235-243.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

M. Àngels Balsells Bailon. Premio extraordinario de doctorado en pedagogía por la Universidad de Lleida. Es profesora Catedrática de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Especializada en infancia en situación de riesgo social y sus familias, así como en la acción educativa para la inclusión y la protección de la infancia. Es miembro del Grupo GRISIJ, y directora de la Cátedra Educación y Adolescencia.

Aida Urrea Monclús. Doctorada Cum Laude por la Universidad de Lleida, trabajando actualmente como Investigadora Postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Grupo GRISIJ y de la Cátedra Educación y Adolescencia. Especializada en infancia y juventud, derechos de la infancia, y exclusión y riesgo social.

Carmen Ponce Alifonso. Doctorada Cum Laude por la Universidad Rovira i Virgili, trabajando actualmente como Profesora Titular en la Universidad Rovira i Virgili. Miembro del Grupo GRISIJ. Especializada en infancia y juventud, exclusión y riesgo social e intervención con familias.

Eduard Vaquero Tió. Doctorado Cum Laude por la Universidad de Lleida, trabajando actualmente como Profesor Lector en la Universidad de Lleida. Miembro del Grupo GRISIJ y de la Cátedra Educación y Adolescencia. Especializado en infancia y adolescencia en situación de riesgo, tecnología educativa, resiliencia, competencia digital, y exclusión social y digital.

Alicia Navajas Hurtado. Doctorada Cum Laude por la Universidad de Lleida, Profesora Asociada en la Universidad de Lleida. Miembro del Grupo GRISIJ. Especializada en infancia, juventud y familias así como en ocio y tiempo libre.

Dirección de los autores: Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social  
Universitat de Lleida  
Av. de l'Estudi General, 4  
E 25001 Lleida  
E-mail: balsells@pip.udl.cat  
aida.urrea@uab.cat  
carmen.ponce@urv.cat  
eduardvt@pip.udl.cat  
alicianavajas@hotmail.es

Fecha recepción del artículo: 07. Marzo. 2018  
Fecha modificación del artículo: 22. Mayo. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 08. Junio. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018

# 18

## ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL IMPARTIDOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA

(ANALYSIS OF THE CONTENTS OF PHYSICAL EXPRESSION IN THE PRE-SERVICE TRAINING OF PRIMARY TEACHERS)

Galo Sánchez  
Marga López  
*Universidad de Salamanca*

DOI: 10.5944/educXX1.20058

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Sánchez, G. y López, M. (2019). Análisis de los contenidos de expresión corporal impartidos en la formación inicial de los docentes de primaria. *Educación XX1*, 22(1), 425-447, doi: 10.5944/educXX1.20058

Sánchez, G. & López, M. (2019). Análisis de los contenidos de expresión corporal impartidos en la formación inicial de los docentes de primaria. [Analysis of the contents of physical expression in the pre-service training of primary teachers]. *Educación XX1*, 22(1), 425-447, doi: 10.5944/educXX1.20058

## RESUMEN

El presente artículo aborda el análisis de la formación inicial de los docentes de Primaria en la disciplina de Expresión Corporal con el objetivo de contrastar los contenidos planificados en las guías docentes para su enseñanza con los elementos que los autores y autoras del ámbito consideran claves en la técnica del movimiento expresivo. Desde la complementariedad metodológica se realizó un estudio descriptivo y documental de las asignaturas impartidas en los estudios de Grado de Maestro/a de Primaria de las universidades públicas españolas. Dada la diversidad y heterogeneidad existente, se utilizó el criterio de seleccionar únicamente aquellas asignaturas en cuyas denominaciones apareciesen, al menos, dos de los siguientes términos: «expresión, corporal, movimiento, expresivo». Se analizaron los aspectos generales de las asignaturas de la muestra, como número de créditos o porcentaje presencial y teórico, así como el apartado «Contenidos» de las guías docentes. Los resultados obtenidos

reflejan una tendencia actual a considerar la Expresión Corporal como una enseñanza prescindible en la formación al disponer únicamente de 6 créditos ECTS de carácter optativo en el cómputo global del Grado. Las asignaturas, desde un enfoque más práctico que teórico, presentan unos contenidos de naturaleza variada sin apenas referencias a la técnica propia de la disciplina, orientándose a la enseñanza de técnicas diversas de danza, dramatización, mimo o actividades de tipo lúdico como juegos, canciones y acrosport. También son escasas las referencias a la creatividad o a los procesos creativos en el balance total de las guías. Las conclusiones ofrecen unas directrices para guiar la didáctica de la Expresión Corporal en los estudios de Grado con el objetivo de transmitir al alumnado los conocimientos necesarios para implementar la disciplina como aprendizaje de valor en las escuelas.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación del movimiento; Escuelas de Magisterio; Investigación sobre programas de estudio; Relación entre teoría y práctica.

## **ABSTRACT**

This paper deals with the analysis of pre-service training of primary teachers in the area of physical expression. Its aim is to compare the contents of the teaching guides with the key concepts which are considered essential by the scholars in the field of the expressive movement technique. From a twofold methodological perspective, a descriptive and documental analysis of the subjects present in the primary school teaching degrees taught in Spanish state universities was carried out. Due to the existing diversity and heterogeneity of these programs, only the subjects where the concepts of «corporal, expression, movement, expressive» appeared were selected. General aspects of the subjects such as number of credits, theoretical and classroom teaching percentage, and the «Contents» section of the teaching guides were included. The results obtained show a current trend to consider physical expression as a dispensable area in the training of prospective primary teachers as it only has 6 ECTS credits in an elective course, out of all the credits of the degree. The subjects, from a more practical than theoretical approach, present contents of a different nature with hardly any references to the own technique of the discipline, pointing to the teaching of various techniques of dancing, dramatization, mime or playful activities such as games, songs and acrosport. References to creativity or to the creative processes are also scarce in the total balance of the guides. Our conclusions offer some guidelines to lead the didactics of body language in the degrees with the aim of transmitting students the knowledge needed to implement the discipline as a learning of unquestionable value in schools.

## **KEY WORDS**

Movement Education; Schools of Education; Curriculum Research; Theory Practice Relationship.

## INTRODUCCIÓN

La Expresión Corporal (EC en adelante) es una disciplina que cuenta con un corpus teórico propio y una fundamentación epistemológica consolidada gracias a las numerosas investigaciones y publicaciones especializadas que en los últimos años han abordado su estudio, tanto desde su faceta social y educativa (Sánchez, Coterón, Padilla, Llopis, y Montávez, 2008), como desde su uso para la formación y preparación actoral (Ferrari, 2014, 2017; Pérez de Amézaga, 2015). Sin embargo, el hecho de que se encuentre inmersa en diversos ámbitos como el pedagógico, psicológico, terapéutico, social y artístico (Pérez de Amézaga, 2015) tiene como consecuencia que su estudio se afronte desde orientaciones bastante dispares entre sí, generando la sensación de que no existe un acuerdo común entre los diferentes profesionales sobre cuáles deben ser sus principios y contenidos, e incluso sobre qué es y no es EC (Gil, 2016). En este sentido se expresa Quintana en Gil (2016, p. 58) cuando afirma que «lo que para un colectivo es Expresión Corporal para otro no lo es tanto». En opinión de Learreta (2004) esta falta de consenso es un problema que debe ser resuelto para permitir la construcción de un soporte teórico claro.

Una de las razones que, a nuestro parecer, alimenta esta confusión a la hora de delimitar un campo de estudio propio de la EC, es su presencia como asignatura en diversas enseñanzas superiores, al encontrarla integrada tanto en planes de estudio de Escuelas y Conservatorios de Arte Dramático como en determinadas titulaciones universitarias de Grado, vinculada normalmente a la Educación Física (EF en adelante). Este hecho, puede llevar a cuestionar cuál es en realidad la propia naturaleza y esencia de la EC, y si desarrollar destrezas expresivas a través del movimiento con fines creativos es patrimonio único de las enseñanzas artísticas. En este sentido, nuestra postura, y coincidiendo con Coterón y Sánchez (2010) es clara: la EC tiene un importante valor pedagógico como disciplina que favorece el desarrollo de recursos en el alumnado de tipo motriz, expresivo y creativo, por lo que debe quedar integrada y contemplada en las acciones educativas a realizar en la escuela; en esta misma línea de pensamiento sobre el binomio EC y educación, Schinca (2011a) expresa su potencial para estimular en niños y adolescentes ámbitos de la personalidad, como el cognitivo, sensorio-perceptivo, motriz, comunicativo y creativo-imaginativo.

En este sentido, si nos aproximamos a la realidad de la disciplina en la educación obligatoria, la presencia de la EC en estas etapas viene marcada en España por la Ley General de Educación de 1970, que supuso el inicio de su andadura como materia curricular al introducir por primera vez en el sistema educativo sus contenidos dentro del área de la Expresión Dinámica; posteriormente la LOGSE (1990) impulsaría definitivamente

su integración como contenido propio de la Educación Física (Coterón y Sánchez, 2010; Montávez, 2012). Por tanto, en el contexto de la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria, la EC queda integrada en los planes de estudio de las titulaciones de Grado en Educación Primaria y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Gil, 2016; Montávez, 2014), con una mayor presencia y peso en esta última, ya que la mayoría de titulaciones ofertadas por las universidades españolas presentan en sus planes de estudio, al menos, una asignatura vinculada a la EC con 6 créditos ECTS de carácter obligatorio (Conesa, 2017).

Por último, centrando la atención en la titulación de Grado en Educación Primaria, la modificación y reajuste de los títulos como consecuencia de la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior —EEES— de 2010, provocaron en opinión de Romero y Chivite (2013), un retroceso para el área de EF con la desaparición de la Especialidad e implantación de la actual Mención. Esta transición supuso la pérdida de la figura del Maestro/a especialista en EF y una reducción considerable de créditos específicos, pasando de los 206 créditos propios que disponía la especialidad, de los cuales 120 estaban destinados a una formación específica, a contar únicamente entre 30 y 60 créditos propios para la mención (Montávez, 2012); irremediamente, la asignatura de EC se verá también afectada, pasando de ser planteada por lo general con carácter obligatorio (Cuéllar y Pestano, 2013) a quedar integrada en el conjunto de asignaturas optativas en la mención de EF, como será revisado a lo largo del presente artículo.

Una primera revisión a los planteamientos generales de la disciplina en la formación inicial del docente de Primaria nos lleva a compartir la reflexión de Gil (2016) cuando afirma que la asignatura de EC impartida en el Título de Grado en Ciencias del Deporte ha servido durante años como *cajón de sastre* de contenidos muy diversos. Creemos que la situación actual de la materia en la formación de los docentes de Primaria es equiparable a la descrita por el autor. Bajo nuestro criterio, a la escasa presencia curricular de la EC en el Grado hay que añadir la gran heterogeneidad y disparidad de contenidos contemplados en la enseñanza de la misma que generan confusión sobre su verdadero sentido y utilidad.

Existen autores como Pérez de Amézaga (2015) que desde las Artes Escénicas, reivindican y defienden la identidad propia de la EC y su independencia de otras disciplinas artísticas como la Danza, el Mimo o el Clown. Sin embargo, dentro de los diversos ámbitos ya comentados donde se inserta la EC, la naturaleza tanto de los objetivos a alcanzar como del contexto educativo, abre un abismo en lo referente a los procesos de enseñanza planteados en cada uno de ellos. Conseguir adaptar a cada uno de estos contextos una técnica compartida para la enseñanza de la EC



procurando evitar que quede desvirtuada en exceso por el uso de otras disciplinas, es un reto al que habría que hacer frente.

Si analizamos el primer nivel de concreción curricular, en el Área de EF de Primaria las disciplinas relacionadas con el movimiento y la expresión van de la mano. En la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 y, concretamente en el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo de Primaria, la orientación es diseñar la programación de la asignatura de EF organizando los contenidos en relación a las siguientes situaciones motrices: a) *acciones individuales en entornos estables*, que incluye entre otras cuestiones el desarrollo del esquema corporal; b) *de oposición* como juegos de uno contra uno, o la lucha; c) *de cooperación*, con o sin oposición a través de juegos de grupo, deportes colectivos, etc; d) *de adaptación al entorno físico* mediante marchas, excursiones, juegos en la naturaleza, etc; e) *de índole artística o de expresión*, que integra a las disciplinas escénicas como la expresión corporal, las danzas, el juego dramático y el mimo.

Ciertamente, la EC en el ámbito escolar y por extrapolación, en la formación del docente de Primaria, ha encontrado un camino propio que la aleja inexorablemente de la EC impartida en las Escuelas Superiores de Arte Dramático cuyo objetivo es la formación actoral. Desde esta perspectiva, nuestro criterio es que los contenidos de la disciplina deben diseñarse con la intención de aportar un valor al área de la EF escolar y al aprendizaje competencial del alumnado de Primaria, pero sin perder el marco teórico y epistemológico que la sustenta.

Centrándonos en la formación inicial del maestro/a, para Motos y G. Aranda «la expresión surge de la dialéctica equilibrada entre la creatividad y la técnica, entre la espontaneidad y la regla establecida» (2005, p. 14). Compartimos la reflexión de los autores y consideramos imprescindible para la didáctica de la Expresión Corporal en los Grados aplicar una técnica coherente que desarrolle en el alumnado destrezas y habilidades personales en la búsqueda de la expresividad a través del movimiento y que no reduzca la práctica a una experiencia lúdica sin orden ni objetivo pedagógico claro.

En concreto, la técnica de la Expresión Corporal debe orientarse a facilitar la exploración del mundo interno para manifestar una subjetividad mediante la utilización de un lenguaje corporal propio creado por la persona, con fines creativos y comunicativos (Schinca, 2010, 2011b; Coterón y Sánchez, 2010). La experiencia expresiva así planteada queda organizada a través de una técnica de movimiento propia sistematizada por los profesionales del ámbito que el futuro docente debe conocer, experimentar

e interiorizar; sin el conocimiento de dicha técnica, la puesta en práctica de la EC en la escuela está abocada al fracaso (Lago y Espejo, 2007).

En este sentido, Coterón y Sánchez (2010) articulan la dimensión expresiva del movimiento en función de los siguientes ejes: *Expresividad*, mediante la toma de conciencia y manifestación del mundo interno; *Comunicación* con los demás a través del lenguaje corporal; *Creación*, que implica al pensamiento asociativo y divergente; *Estética*, movimiento expresivo con una finalidad escénica o de creación de un producto estético.

Montávez (2012), en un modelo adaptado del anterior, engloba dentro de la Expresividad el estudio de las *Bases físicas* para la toma de conciencia y de las *Bases expresivas* para la vivencia de la interrelación del cuerpo en movimiento en el espacio y en el tiempo con el objetivo de desarrollar las *Habilidades expresivas* para la comunicación del mundo interior.

La técnica elaborada a lo largo de los años por Schinca que anteriormente estaba estructurada en función de la toma de conciencia del cuerpo, del espacio, del tiempo y de la relación cuerpo-espacio-tiempo (Schinca, 2010), ha sido recientemente revisada por Ruiz (2011) y Ferrari (2014, 2017) quedando los contenidos a desarrollar divididos en dos bloques: por un lado las *Bases físicas*, que implica la toma de conciencia corporal y la sensibilización de la persona a los estímulos; y por otro lado la *Expresión*, a través del trabajo con los *factores expresivos*, su integración en los *procesos expresivos* y su desarrollo en los *temas universales de expresión*. En el método diseñado por Schinca, la comunicación y la creatividad quedan implícitas en la práctica expresiva, y puede estar orientado a una finalidad escénica con la creación de un producto final en forma de espectáculo de Teatro de Movimiento (Ruiz, 2011).

Por último, es interesante destacar la propuesta realizada por Gil (2016), que tras una revisión exhaustiva en la búsqueda de unos contenidos para la EC que organicen y aporten coherencia a la asignatura impartida en los Grados en Ciencias del Deporte, estructura finalmente el trabajo del lenguaje corporal en elementos corporales, que incluyen a su vez las *Bases físicas* y las *Habilidades expresivas*, y en elementos espaciales y temporales.

En definitiva, tras revisar los principios que deben vertebrar la enseñanza de la técnica del movimiento expresivo señalados por los autores y autoras, encontramos una serie de «lugares comunes» que quedan sintetizados en la Tabla 1:

Tabla 1  
*Elementos que articulan la técnica de EC según autor/a*

Autor/es	Articulación de la Expresión Corporal	
Coterón y Sánchez (2010, p. 121)	<p><i>Expresividad:</i> Toma de conciencia y manifestación del mundo interno. Exteriorización de ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones</p> <p><i>Comunicación:</i> Proceso intencional de interrelación con los demás a través del lenguaje corporal</p> <p><i>Creación:</i> Proceso de construcción basado en el pensamiento asociativo y divergente y enfocado al logro de resultados originales y elaborados.</p> <p><i>Estética:</i> Materialización del proceso creativo colectivo a través de un producto con rasgos reconocibles de equilibrio, composición y armonía.</p>	
Montávez (2012, p. 41-47)	<p><i>Expresividad</i></p>	<p><i>Bases físicas:</i> tomar conciencia de la realidad corporal</p> <p><i>Bases expresivas:</i> desarrollo de las calidades de movimiento mediante el trabajo de cuerpo-espacio-tiempo.</p> <p><i>Habilidades expresivas:</i> Expresión del mundo interior de la persona a través del movimiento significativo y simbólico.</p>
	<p><i>Comunicación:</i> Lenguaje gestual y corporal que genera un lenguaje propio para la comunicación a través del cuerpo, el espacio y el tiempo</p> <p><i>Creatividad:</i> Desarrollo de procesos creativos</p> <p><i>Estética:</i> Desarrollo de la sensibilidad estética</p>	
Schinca (Ferrari, 2014, p. 85; Ferrari, 2017, p. 61)	<p><i>Bases Físicas</i></p>	<p><i>Toma de conciencia del cuerpo</i></p>
	<p><i>Expresión</i></p>	<p><i>Factores expresivos:</i> Espacio, tiempo, fuerza</p> <p><i>Procesos expresivos:</i> Calidades de movimiento, modos de movimiento, acciones básicas de esfuerzo</p> <p><i>Temas universales de expresión:</i> Caminar, animalidad, movimiento y sonido, cuerpo y objeto.</p>
Gil (2016, p. 332)	<p><i>Elementos corporales</i></p>	<p><i>Bases físicas:</i> Control estático, dinámico, tonicidad y respiración</p> <p><i>Habilidades expresivas:</i> Cuerpo emocional, simbólico y adjetivado</p>
	<p><i>Elementos espaciales</i></p>	<p><i>Enfoque estructural:</i> límites y barreras del espacio; iluminación; disposición de los objetos.</p> <p><i>Enfoque escénico:</i> significación emocional de los niveles, trayectorias y formaciones para un espectador externo.</p> <p><i>Enfoque social:</i> para la interacción con demás, orientación, distancia y distribución del espacio</p>
	<p><i>Elementos temporales</i></p>	<p><i>Ritmo corporal:</i> duración, velocidad, intensidad, pausa. Pulso, acento, compás.</p> <p><i>Composición expresiva:</i> organizar secuencias de movimientos en función de un ritmo</p>

En consecuencia con lo expuesto hasta el momento, la investigación que aquí presentamos se planteó con el propósito de analizar en qué medida los elementos señalados por los teóricos como elementales en la enseñanza de la técnica de la EC y sintetizados en la Tabla 1 se encontraban presentes en las Guías Didácticas de las asignaturas vinculadas directamente con la disciplina en la formación inicial de los futuros docentes de Primaria. Junto con el análisis de dichos elementos, se revisaron también los aspectos más generales de dichas asignaturas para obtener una comprensión más amplia de su realidad dentro de los Planes de Estudios en los títulos de Grado de Educación Primaria.

## **METODOLOGÍA**

Con el fin de abordar el problema de investigación planteado, se llevó a cabo un estudio documental de las guías docentes de las asignaturas de Expresión Corporal que se imparten en los Grados de Maestro/a de Primaria. Desde la complementariedad metodológica, se utilizó el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo para inferir cómo quedan integrados en las guías los elementos técnicos de la disciplina extraídos como referentes del marco teórico establecido; también fueron analizados los aspectos más generales de las asignaturas, como la variedad en las denominaciones, porcentaje de horas presenciales o número de créditos. Para la realización del análisis de contenido de las guías se utilizó el programa informático Atlas.ti.

### **Selección de la muestra**

La población para la extracción de la muestra estuvo compuesta por el total de asignaturas impartidas en los Grados de Maestro/a de Primaria de las universidades públicas españolas que integran la Expresión Corporal entre sus contenidos.

Cuéllar y Pestano (2013) clasifican estas asignaturas en 8 grupos: Expresión Corporal; Deportes; Juegos y Recreación; Fundamentos teóricos de la Educación Física; Didáctica de la Educación Física; Ciencias médicas y de la Salud; Psicomotricidad; Otros.

Ante la gran diversidad y heterogeneidad de nomenclaturas existentes, para la selección de la muestra se utilizó el siguiente criterio:

- Asignaturas en cuya denominación aparecieran, al menos, dos de los siguientes términos: movimiento, expresivo, expresión, corporal.

Por tanto asignaturas como: Formación rítmica y danza o Actividades físico-expresivas, quedaron excluidas del estudio.

La selección de la muestra tuvo lugar durante el mes de julio de 2017 a través del buscador de títulos universitarios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) con los siguientes parámetros de búsqueda: *Educación > Formación de docentes de enseñanza primaria > Pública > Todas las CCAA*, obteniendo como resultado 79 registros donde se imparte el Grado, de los cuales 35 registros cumplían el criterio —44,3% del total— quedando la muestra compuesta finalmente por 39 asignaturas y 24 guías docentes (varias de las asignaturas objeto de estudio comparten guía docente al ofertarse en centros que pertenecen a la misma universidad).

## Procedimiento

Para garantizar la validez, siguiendo las consideraciones al respecto realizadas por Ballesteros y Mata (2014), se tuvo en cuenta tanto la rigurosidad y transparencia en la planificación de la investigación, como la triangulación de metodologías para el análisis de contenido de las guías, empleando técnicas diversas como la exploración cuantitativa y cualitativa de términos o la construcción de un sistema de categorías para el análisis deductivo.

En consecuencia, se planificaron las siguientes fases para el análisis:

1. Un primer análisis descriptivo de las asignaturas objeto de estudio para obtener una visión general de su presencia en el Grado. Se revisaron las 39 asignaturas de la muestra y se analizaron bajo un enfoque cuantitativo los siguientes aspectos: denominaciones, número de créditos, carácter, carga presencial y carga teórica.
2. Tras esta primera revisión de los datos, se analizó el contenido de las 24 guías docentes de la muestra desde dos enfoques metodológicos:
  - Cuantitativo: con el fin de obtener una primera valoración, se estudió la frecuencia de aparición de términos de interés mediante un acercamiento prospectivo a la guía en su totalidad.
  - Cualitativo: en primer lugar para profundizar en el contexto de aparición de los términos; posteriormente el interés del análisis se centró en el apartado específico de los «Contenidos».

El sistema de categorías en función del cual se articuló el análisis queda recogido en la Tabla 2:

Tabla 2  
*Sistema de categorías para el análisis de contenido*

	<b>Definición</b>
<b>Categoría 1</b> <i>Toma de conciencia de uno mismo</i>	Desarrollo de la conciencia corporal. Construcción del esquema corporal. Trabajo propioceptivo, exteroceptivo, exploración de sensaciones corporales provocadas por el cuerpo en movimiento. Sensopercepción, afinación de los sentidos.
<b>Categoría 2</b> <i>Comunicación</i>	Trabajo con los factores expresivos: espacio, tiempo, energía, fuerza. Calidades de movimiento. Acciones básicas de esfuerzo. Interrelación con los demás a través del lenguaje corporal expresivo simbólico y significativo.
<b>Categoría 3</b> <i>Creatividad</i>	Creación de un lenguaje corporal propio, simbólico, abstracto, significativo. Desarrollo de la creatividad, improvisación de movimiento. Realización de un proyecto de creación, trabajo expositivo, pieza escénica.
<b>Categoría 4</b> <i>Disciplinas artísticas</i>	Danza, dramatización, teatro, mimo, clown. Trabajo coreográfico.
<b>Categoría 5</b> <i>Otros contenidos</i>	Contenidos que no son propios ni relevantes para la práctica de la EC en la escuela.

## Resultados del análisis

### *I. Estudio descriptivo aspectos generales*

Las Tablas 3, 4, 5 y 6 reflejan los aspectos generales de la asignatura en cuanto a denominaciones, número de créditos, carácter, carga presencial y teórica.

Tabla 3

*Denominaciones de las asignaturas: Frecuencias absolutas (Fi) y relativas (fi)*

Nombre asignatura	Fi	fi
Expresión corporal	12	30,80%
Expresión y comunicación corporal	8	20,50%
Imagen, percepción, expresión y comunicación corporal	5	12,80%
Expresión vocal y corporal	3	7,70%
Percepción, movimiento y expresión	2	5,10%
L'expressió corporal i la dansa	2	5,10%
Expresión corporal y juegos	2	5,10%
Expresión corporal y comunicación	1	2,50%
Expresión corporal e adaptacions curriculares	1	2,50%
Movimiento expresivo y creativo	1	2,50%
Movimiento expresivo, danza y ritmo	1	2,50%
La expresión corporal como recurso expresivo y comunicativo	1	2,50%
	39	100,00%

Tabla 4

*Número de créditos y tipo de asignatura*

Créditos	Fi	fi	Carácter	Fi	fi
6	33	84,6%	Optativa	37	95,0%
4,5	4	10,3%	Básica de mención	1	2,5%
3	2	5,1%	Obligatoria de mención	1	2,5%
	39	100,0%		39	100,0%

Tabla 5

*Carga presencial*

Carga presencial	Fi	fi
< del 40%	12	32,4%
40,00%	22	59,5%
> del 40%	3	8,1%
	37 <sup>1</sup>	100,0%

Tabla 6  
*Carga teórica*

Carga teórica <sup>2</sup>	Fi	fi
< del 10%	15	46,9%
10%-20%	12	37,5%
20%-30%	5	15,6%
	32 <sup>3</sup>	100,0%

En líneas generales se observa que las asignaturas adoptan la denominación más común de *Expresión Corporal* (30'80%), seguida de *Expresión y Comunicación Corporal* (20,5%); se incluyen en los Planes de Estudios de los Grados en la Mención de Educación Física como asignaturas de carácter optativo (95%), con carga lectiva de 6 créditos ECTS (84,6%), con un porcentaje presencial del 40% o inferior en la mayoría de casos (92%), y en el planteamiento prima la práctica frente a la teoría, siendo la carga teórica inferior al 10% en el 47% de las guías.

## II. Análisis de contenido

### *Frecuencia y contexto de aparición de términos*

La Tabla 7 recoge un extracto del análisis prospectivo mediante nube de palabras; este análisis ofrece una visión general de la frecuencia de aparición —en frecuencias absolutas— de determinados términos considerados de interés para el estudio<sup>4</sup>.

Tras este primer análisis como punto de partida, el interés posterior se centró en el contexto concreto en que se encontraban inmersos algunos de los términos, obteniendo que:

- «*Técnica*» (Fi: 9) y «*Técnicas*» (Fi: 42) se encuentran principalmente en las referencias bibliográficas utilizadas en las guías, o vinculadas a la metodología docente de la asignatura —especialmente en el apartado de la evaluación— y a las competencias y resultados del aprendizaje del alumnado de Grado. Únicamente dos guías hacen una mención explícita a la técnica/s de expresión corporal y técnicas del lenguaje expresivo.



Tabla 7  
*Frecuencia de determinados términos presentes en las guías*

---

**Toma de conciencia**

Sensopercepción:1 Sensibilidad: 6 Sensomotriz: 3 Sensorial:1 Sensoriales: 5 Explorar: 3 Observar: 2 Observación: 7 Percepción: 14 Perceptivo: 9 Emociones/ Emotions: 11

---

**Comunicación**

Comunicación: 129 Espacio/ espais: 30 Tiempo/ temps: 28 Ritmo/s: 30 Rítmicas: 8 Energía: 4 Peso: 7 Intensidad: 2 Calidad: 20 Calidades: 3

---

**Proceso creativo**

Creatividad y derivadas: 77 Creación/ Creació: 29 Composición:1 Montaje: 14 Espectáculos: 2 Improvisación: 15 Estético: 3 Estéticas: 1 Coreografía: 10 Coreografías: 6

---

**Disciplinas expresivas**

Danza/ Dansa/ Dança: 82 Danzas: 17 Bailes: 10 Baile: 3 Mimo: 5 Teatro:15 Clown: 6 Circenses: 1 Dramatización: 29 Musical: 43 Musicales: 8 Canciones: 16 Folclore/ Folklore: 4

---

**Otros contenidos**

Técnica: 9 Técnicas: 42 Acrosport: 6 Acrocoreográfico: 2 Deporte: 22 Deportes: 23 Juegos: 58 Juego: 26

---

- «*Creatividad*» y sus términos derivados (Fi: 77) los encontramos en las referencias bibliográficas de las guías y en los apartados de objetivos y competencias correspondientes a la asignatura. Seis guías no presentan referencias al término, aunque sí a alguna de sus derivaciones. Únicamente en dos guías «creativo» alude al «movimiento», relacionándose en la mayoría de casos con estilo, trabajo, proyecto, proceso o resultado.
- «*Espacio*» (Fi: 30) concierne en la mayoría de sus apariciones al cuerpo y al movimiento, por lo que es tratado como factor expresivo. En algunos documentos el término alude también a infraestructuras o espacios curriculares, pero en general, prima el sentido expresivo.
- «*Tiempo*» (Fi: 28) está vinculado por igual tanto con el movimiento como con el tiempo curricular de la asignatura.
- «*Danza*» (Fi: 82) se encuentra unida a disciplinas como el mimo o la dramatización y se presenta como una manifestación o actividad expresiva de carácter multifacético, que incluye bailes de salón, danza caribeña, popular, clásica, repertorio, danzas del mundo, folclore..etc.
- «*Ritmo/s*» (Fi: 30) está ligado a la danza, a bailes y coreografías, interiorización del ritmo para el movimiento, cuerpo y ritmo como medios de expresión corporal, ritmo musical como base del

movimiento danzado. En gran medida el término se encuentra en el contexto de las referencias bibliográficas.

### *Análisis cualitativo*

Se llevó a cabo el análisis específico del apartado de los *Contenidos* de las guías docentes, para clasificar la naturaleza de los mismos y valorar su aproximación a las directrices aportadas por los autores y reflejadas en el marco teórico establecido. Para este análisis se empleó un enfoque deductivo mediante la creación previa de un sistema de categorías extraídas de la revisión teórica; las familias de códigos resultantes del análisis fueron:

- *Familia 1: Toma de conciencia*, donde quedaron incluidas citas concernientes a las emociones, expresión de sentimientos, percepción del cuerpo y el movimiento, esquema corporal, habilidades y destrezas, coordinación, equilibrio, educación de los sentidos, educación sensomotriz, lateralidad, percepción espacio-temporal y a la relajación. Doce de los documentos analizados no presentaban contenidos relacionados con la toma de conciencia. Los códigos incluidos en esta familia fueron: *Propiocepción-sensopercepción* (12 citas) / *Observación-reflexión* (1cita) / *Emociones* (3 citas).
- *Familia 2: Comunicación*, compuesta por citas relacionadas en gran medida con el estudio del movimiento en el espacio y en el tiempo y que, en general, hacen referencia a las habilidades expresivas (cuerpo, espacio, tiempo, energía), a la comunicación a través del cuerpo, al ritmo como manifestación expresivo-educativa, a la intensidad de movimiento como factor expresivo, al gesto, la comunicación no verbal y a las posturas. Siete de los documentos analizados no presentan una mención explícita a elementos relacionados con esta familia. Los códigos que conformaron la familia fueron: *Comunicación con los demás y el entorno* (9 citas) / *Factores expresivos e integración* (14 citas).
- *Familia 3: Creatividad*, cuyas citas hacen referencia al proceso creativo —de forma explícita solo en cuatro documentos—, a la producción escénica, creación de coreografías, la creatividad relacionada con la exploración, propuestas creativas en relación a la expresión vocal, propuestas creativas en un sentido general, a la actividad libre y creativa, técnicas de desarrollo creativo basadas en la improvisación. Un documento especifica el uso de la Sinéctica corporal como técnica para la creatividad. En trece de los documentos analizados no hay ninguna referencia explícita a la creatividad en el apartado de los contenidos. Los códigos que quedaron integrados en esta familia fueron: *Creatividad* (8 citas) / *Proceso creativo* (6 citas) / *Vivencia/improvisación* (3 citas).

Con el fin de facilitar la clasificación posterior de los diferentes tipos de contenidos según su pertenencia a una u otra categoría, fueron considerados también los contenidos de carácter general y teórico, así como los que trataban aspectos relativos a otras disciplinas artísticas. Por último el código «*No pertinentes*» fue creado para incluir en él aquellos contenidos considerados no propios de la disciplina —como acrosport, gimnasia rítmica, bailes de salón, sevillanas, teatro de sombras, fitness—.

La Tabla 8 aporta una visión de la situación general de la presencia (P) o ausencia (A) de códigos en las diferentes familias por guía docente analizada:

Tabla 8  
*Presencia de códigos según guía*

Guías	Toma conciencia	Comunicación	Creatividad	No pertinentes	D. artísticas
1	P	P	P	A	A
2	P	P	P	P	P
3	A	P	A	A	P
4	P	P	A	P	P
5	P	P	P	P	P
6	A	A	A	P	A
7	P	A	P	P	P
8	A	P	P	A	P
9	A	A	A	A	A
10	A	P	P	P	P
11	P	A	A	A	A
12	P	P	A	P	P
13	P	A	P	P	P
14	P	P	A	P	P
15	P	P	P	P	P
16	A	P	A	A	A
17	A	P	A	P	P
18	P	P	A	A	A
19	A	P	A	A	A
20	P	P	P	P	P
21	A	A	A	P	P
22	A	P	P	A	P
23	A	A	P	A	P
24	A	A	A	A	A

En síntesis se observa que:

- Gran parte de los documentos revisados contienen elementos que pertenecen a las categorías *comunicación y disciplinas artísticas* (presentes en el 67% de las guías en ambos casos), seguidos de los contenidos no pertinentes (54% de las guías) y los relacionados con la toma de conciencia (50%). Por último, un 46% de las guías contienen elementos en la categoría creatividad.
- Dos documentos no contienen citas en ninguno de los aspectos valorados en la tabla 8; esto es debido a que presentan contenidos muy generales o de tipo teórico-currículo, leyes educativas, historia de la EC, etc.
- Solo uno de los documentos abarca las tres cuestiones señaladas como prioritarias por la fundamentación teórica, sin incluir además contenidos considerados «no pertinentes».

## CONCLUSIONES

El análisis descriptivo refleja una tendencia a considerar la asignatura de Expresión Corporal como una materia opcional y de relevancia inferior en la formación del docente de Primaria, siendo de carácter optativo en la mayoría de casos estudiados. Por otro lado, este hecho es coincidente con una estructura educativa en Áreas donde el desarrollo motor se afronta en la escuela desde una única asignatura que integra a su vez entre sus contenidos a la educación corporal expresiva.

De naturaleza fundamentalmente práctica, la asignatura se suele ofertar en los Planes de Estudios de los Grados con 6 créditos ECTS, y cuenta con un porcentaje de carga presencial del 40% o inferior, siendo superior solo en tres de los casos analizados.

Una primera aproximación al contenido de las guías deja traslucir que, efectivamente, la práctica es prioritaria frente a la teoría, hecho por otro lado en consonancia con la singularidad de la asignatura.

Sin embargo, es especialmente llamativo el escaso número de referencias en las guías docentes a dos conceptos que consideramos prioritarios:

Por un lado a la técnica concreta de expresión corporal, encontrando habitualmente la *técnica* ligada a otras disciplinas como la danza, la dramatización o haciendo referencia a «técnicas expresivas» sin especificar. De forma más común, «técnica» y «técnicas» se encuentran en los apartados de las referencias bibliográficas y en la metodología docente de la asignatura.

Igualmente, llama la atención la escasa presencia del término *creatividad* en el estudio general de las guías, con tan solo 77 referencias a ella o a términos derivados frente a otros como *evaluación*, con 205 referencias, o *juego/s* con 84; y si analizamos el contexto en que se halla inserto el término este hecho es aún más llamativo. En este sentido, *creatividad* suele encontrarse en las referencias bibliográficas, y fuera de este apartado, se vincula en gran parte con las competencias que el alumnado de Grado debe adquirir. En dos guías *creatividad* o alguna de sus palabras derivadas — como *creativo/a* o *creativamente*— no están presentes, y únicamente en dos de los documentos analizados *creatividad* hace referencia al movimiento.

En la mayoría de guías, la danza —con 112 referencias al término—, el ritmo —30 referencias— o la dramatización —29 referencias— son entendidas como parte de la propia esencia de la disciplina. La danza se presenta como una actividad de naturaleza indefinida o haciendo referencia a una gran variedad de técnicas dispares entre sí como danzas populares, danzas del mundo o danza clásica.

A este respecto, nuestra reflexión es que las técnicas de danza son diversas, y en la mayoría de casos complejas, lo que impide abarcar su enseñanza en el escaso tiempo curricular del que dispone la asignatura, si los alumnos además no cuentan con una formación previa. Por añadidura, son técnicas cuyos lenguajes están muy codificados, motivo que a nuestro parecer, se aleja del objetivo de la libre expresión pretendido desde la Expresión Corporal, que se diluye en esta mezcla de técnicas dispares entre sí. Por tanto, al incluir el aprendizaje de determinadas técnicas de danza como parte del temario, se corre el riesgo de que el resultado sea anecdótico y de que su cometido se reduzca al aprendizaje de algún baile específico — regional, de salón, etc.— que el docente enseña a los alumnos para cumplir con las exigencias de la evaluación. Y que en ese punto finalice su recorrido como aprendizaje. Este tipo de actividad lúdica, muy útil para conseguir la desinhibición inicial, a nivel pedagógico tiene poco valor, mucho más si se contempla el fin último de la asignatura que debe estar enfocado en todo momento a la adquisición por parte de los futuros educadores de conocimientos y destrezas que puedan poner en práctica en la escuela con el alumnado de primaria, receptor final de dichos contenidos.

La otra opción es entender la danza dentro del concepto de Expresión corporal-danza definido por Patricia Stokoe o del de «Danza creativa» que se rige por los preceptos de la Expresión Corporal empleados en la técnica de movimiento Schinca. En ese sentido el término abarca a la disciplina y puede ser aplicado, con las directrices correctas, tanto con el alumnado de Grado como con el de Primaria. Y tiene una utilidad y un importante valor educativo, al facilitar que los alumnos conozcan y experimenten las

posibilidades expresivas de su cuerpo en movimiento, así como el empleo expresivo del espacio y del tiempo, desde la propia creación y vivencia. Por tanto, nuestra postura sobre el tema es que la danza debe tener cabida en la disciplina, pero entendida desde este enfoque.

Existen infinidad de disciplinas que pueden complementar y enriquecer la formación del docente a nivel corporal y expresivo como el Clown, que emplea la improvisación y utiliza ejercicios de calentamiento muy interesantes dirigidos a la desinhibición, muy útiles en momentos determinados con los grupos de estudiantes, especialmente en las primeras sesiones; o la danza contemporánea, con una técnica muy rica en trabajo propioceptivo y de improvisación de movimiento. El aprendizaje de estas técnicas siempre sumará y enriquecerá el bagaje corporal y los recursos del docente. Sin embargo, estas disciplinas artísticas y corporales tienen otros objetivos, otra didáctica, y son en definitiva «otra cosa».

Como ha sido ya comentado, las técnicas de movimiento como las utilizadas en la danza clásica o los bailes de salón tienen unos códigos cerrados y rígidos, con movimientos y secuencias establecidas, motivo por el cual, nuestra postura es que no deberían formar parte de una asignatura cuyo objetivo es dotar al futuro docente de la capacidad flexible de trabajar con el cuerpo de manera creativa, integral y armónica.

En relación al Ritmo, el trabajo expresivo con el factor tiempo planteado desde la Expresión Corporal abarca su estudio, pero al igual que ocurre con la danza, si dicho estudio se afronta desde la enseñanza de canciones a las que combinar el movimiento de una coreografía aprendida, nos encontramos de nuevo en el mismo callejón sin salida: se ha vuelto a desperdiciar la oportunidad preciosa que la disciplina ofrece para la creación y la expresión libre.

En definitiva, defendemos la enseñanza de una Expresión Corporal en la formación inicial de los maestros y maestras de Primaria que disponga de la capacidad de ser una disciplina integradora de saberes, con contenidos variados e interconectados entre sí, no encasillados en compartimentos estancos, donde la danza, la dramatización o la composición coreográfica tengan cabida, pero siempre desde el filtro que aporta la técnica propia de la disciplina que los autores del ámbito, desde enfoques que comparten similitudes y elementos en común, han establecido.

Nuestro criterio es no desaprovechar la oportunidad que la Expresión Corporal ofrece para sensibilizar, para que la persona conozca y profundice en su mundo interior y pueda expresarlo a través del movimiento. También creemos importante resaltar la capacidad de la disciplina para ser utilizada

como herramienta de creación, para estimular la creatividad en los estudiantes y facilitar la vivencia de los procesos creativos. Con el fin de alcanzar estos objetivos, debería primar el aprendizaje significativo que profundiza en la toma de conciencia del cuerpo y de uno mismo para llegar a la comunicación y a la expresión creativa a través del movimiento, frente al aprendizaje por imitación y copia de técnicas diversas.

Creemos que hay que ser ambiciosos a la hora de diseñar los contenidos que formarán a los futuros docentes para que la Expresión Corporal contribuya realmente al aprendizaje de competencias en el alumnado de Primaria y no termine siendo en la programación de Educación Física una unidad didáctica de tipo lúdico sin demasiado valor educativo. Intentar ser efectivos debería ser la prioridad, que los esfuerzos estén dirigidos a proporcionar una base sólida a los estudiantes en el escaso tiempo curricular del que dispone actualmente la asignatura en las enseñanzas de Grado.

Ofrecer unos buenos cimientos en formación básica facilitará al estudiante del título aplicar los conocimientos aprendidos en su tarea profesional e inculcará el interés por el movimiento expresivo en los docentes para que puedan crecer progresivamente en la disciplina dentro del contexto de la formación continua.

Somos conscientes de una realidad: la difícil tarea que supone conseguir este equilibrio entre proporcionar una formación de contenidos sistematizados y generar el interés suficiente por la materia en los estudiantes en un espacio curricular de tan solo 6 créditos ECTS. Obviamente, la solución pasaría por aumentar la carga lectiva a las disciplinas artísticas y de movimiento expresivo en la formación inicial de los futuros educadores. Sin embargo, nuestra postura al respecto, y coincidiendo con Montávez (2012), es más ambiciosa: creemos que ha llegado el momento de reclamar una formación corporal expresiva de calidad dentro del ámbito formativo de posgrado, donde la enseñanza de la EC se pueda desarrollar en toda su plenitud para formar a docentes especializados en la disciplina; esto ayudaría a dotar de una mayor presencia curricular a la educación corporal creativa, casi inexistente en la actualidad, y a que la EC pudiese llegar a conformarse como una materia independiente de la EF. Quizá esta propuesta tome consistencia real en el contexto de los nuevos paradigmas educativos, si la demanda social de generar ciudadanos cada vez más innovadores, creativos y con capacidad de desarrollar su inteligencia intrapersonal llega a materializarse definitivamente en las aulas. Sin embargo, en el planteamiento actual, y sin necesidad de recurrir a situaciones utópicas, una de las posibilidades al alcance del profesorado de Expresión Corporal debería consistir en sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para componer una buena hoja de ruta que guíe en la didáctica de la materia y que impida perderse en contenidos vacuos.

**NOTAS**

- 1 En 2 registros esta información no está disponible.
- 2 Se han tenido en cuenta: Sesiones magistrales, Clases expositivas, Clases teóricas, Lección magistral, Exposición verbal, Teoría.
- 3 Registros sin contabilizar: Clase teórico-prácticas. Clases participativas. En 3 registros la información no está disponible o es confusa.
- 4 El programa no reconoce el formato del documento 18 correspondiente a la guía de la asignatura «Imagen, percepción, expresión y comunicación corporal» por lo que no ha formado parte del conteo general.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros, B. y Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En B. Ballesteros (Coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp.12-46). Madrid: UNED.
- Conesa-Ros, E. y Angosto, S. (2017). Análisis del contenido de «expresión corporal» en los planes de estudio de grado en ciencias de la actividad física y el deporte en universidades españolas. *Journal of Sport and Health Research*. 9(2), 263-272.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la Expresión Corporal en Educación Física. *AULA, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. (16), 113-134.
- Cuéllar, M.J. y Pestano, M.A. (2013). Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física. *RETOS, Nuevas tendencias en Educación Física, deportes y recreación*. 24, 123-128.
- Ferrari, H. (2014). *Schinca, teatro de movimiento*. [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos).
- Ferrari, H. (2017). *Marta Schinca, precursora del teatro del movimiento. Vol I*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Gil, J. (2016). *Los contenidos de la Expresión Corporal en el Título de Grado en Ciencias del Deporte*. [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Lago, P. y Espejo, A. (2007). El movimiento y la danza. Su importancia en el currículum de Primaria. *Educación y futuro*. (17), 149-163.
- Learreta, B. (2004). *Los contenidos de Expresión Corporal en el Área de Educación Física en Enseñanza Primaria*. [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Qué estudiar y dónde en la universidad (QUEDU)*. Recuperado de <https://goo.gl/oVquET>
- Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. [Tesis Doctoral]. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Motos, T. y G. Aranda, L. (2005). *Práctica de la expresión corporal* (3.ª ed). Guadalajara: Ñaque Editora.
- Pérez De Amézaga, A.M. (2015). *Estudio del método Schinca de Expresión Corporal en la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias*. [Tesis Doctoral]. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (B.O.E. n.º 52 de 1 de marzo de 2014).
- Romero, M.R. y Chivite, M. (2013). Análisis de la presencia social de la Expresión Corporal. EC y Universidad. *RETOS, Nuevas tendencias en Educación Física, deportes y recreación*. 24, 184-188.
- Ruiz, R. (2011). Fundamentos de la expresión corporal. *Cuadernos del Estudio Schinca*. 1(0), 3-15.
- Sánchez, G., Coterón, J., Padilla, C., Llopis, A., y Montávez, M. (2008). La expresión corporal en el marco del EEES. Un proyecto de consolidación. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil, y A. Sánchez (Coords.), *El movimiento*

- expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 17-27). Salamanca: Amarú Ediciones
- Schinka, M. (2010). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento* (4.ªed.). Madrid: Editorial Wolters Kluwer España.
- Schinka, M. (2011a). Arte, expresión corporal y psicomotricidad. *Cuadernos del Estudio Schinka*. 1(0), 31-36.
- Schinka, M. (2011b). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal* (2.ªed.). Madrid: Editorial Wolters Kluwer Educación.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Galo Sánchez. Profesor Titular de la Universidad de Salamanca en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora en el área de Didáctica de la Expresión Corporal. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca, Licenciado en Educación Física (INEF Universidad Politécnica de Madrid).

Marga López. Doctoranda en el Programa de Educación en la Universidad de Salamanca; Máster en Innovación e Investigación en Educación (UNED); Experta en Didáctica de la Expresión Corporal (Universidad Rey Juan Carlos).

Dirección de los autores: Universidad de Salamanca  
Escuela Universitaria de Magisterio de  
Zamora  
Cardenal Cisneros, 34  
Campus Viriato  
49022 Zamora  
E-mail: galo@usal.es  
margalp@outlook.com

Fecha Recepción del Artículo: 15. Octubre. 2017  
Fecha Modificación del Artículo: 20. Enero. 2018  
Fecha Aceptación del Artículo: 17. Marzo. 2018

## 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 deberán enviarse a través del gestor OJS en formato word. Deberán eliminarse todos los datos que puedan identificar la autoría.
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 Consejo 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 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 atenderá a la siguiente estructura:
  - Título del artículo en español** - (Entre paréntesis título en inglés)
  - Autor/es** y lugar de trabajo
  - Resumen y Abstract** (entre 250 y 300 palabras)
  - Palabras clave y Keywords** (máximo 6 descriptores)
  - TEXTO DEL ARTÍCULO (entre 5.000 y 7.000 palabras)**
  - Notas** (si existen)
  - Referencias bibliográficas, según modelo**
  - Perfil académico y profesional del autor/es** (entre 50 y 75 palabras). **Dirección completa** del/os 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 alfabético y separado 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 Iniciales, Apellidos del autor, (editor o coordinador del libro). Título del libro. páginas que comprende el 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 recensión irá procesado a doble espacio, con la extensión y forma indicada (entre 500 y 1000 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 través del gestor OJS, alojado en [www.uned.es/educacionxx1](http://www.uned.es/educacionxx1).

Correo postal: Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación. UNED C/. Juan del Rosal, n.º 14 - 28040 - MADRID (España)  
Teléfono: +34 91.398.74.69/87.69/72.16.

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 XXI*

1. The Journal *Educación XXI* 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 should be sent through platform OJS: [www.uned.es/educacionxx1](http://www.uned.es/educacionxx1), in Word format. 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/educacionXXI/> 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** (250-300 words)
  - Keywords** (maximum of 6 descriptors)
  - TEXT OF THE ARTICLE** (5,000-7,000 words)
  - 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 Initials, Surnames of author, (editor or coordinator of book). *Title of book*. (pages of chapter within book).Place of publication: Editorial.
10. References for online documents
  - a) Electronic documents: author/e (date of publication). Title. Place of publication: editor. Retrieved from 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. Retrieved from URL specification
11. Figures. Figures, captations and tables should be sent in JPG format and will be sent together with their correspondent 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 XXI* ckecking with the original.
14. Submission of colaborations. All contributions and queries must be sent through platform OJS: [www.uned.es/educacionxx1](http://www.uned.es/educacionxx1).

Mail: Revista *Educación XXI* - Decanato de la Facultad de Educación - UNED.- C/. Juan del Rosal, n.º 14 - 28040 - MADRID (España)  
Telephone: +34 91.398.74.69/87.69/72.16.

The Journal *Educación XXI* 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 XXI*