



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

S  
O  
C  
I  
E  
D  
A  
D  
  
E  
S  
P  
A  
Ñ  
O  
L  
A  
  
D  
E  
  
P  
E  
D  
A  
G  
O  
G  
Í  
A

Indexed in  
**SCOPUS**



# B

**2016** OCTUBRE-DICIEMBRE  
VOLUMEN 68 • N.º 4  
MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934  
e-ISSN: 2340-6577



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 68  
Número, 4  
2016

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

## Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.  
Año 2012: 68%.

Año 2013: 72%.  
Año 2014: 61%.

Año 2015: 78%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

## Indexación de Bordón

La revista *Bordón* está indexada en Scopus, en la Web of Science de Thomson Reuters (Emerging Sources Citation Index, ESCI) y posee el Sello de Calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) de las ediciones 2012 y 2015. Según se indica en la clasificación nacional DICE-ANECA, *Bordón* está clasificada en el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH - European Reference Index for the Humanities de la European Science Foundation y en ERIH PLUS, en el grupo A de la ANEP y cumple el 100% de criterios LATINDEX (33/33). Además *Bordón* aparece en CIRC-DIALNET (categoría A), INRECS (1º cuartil), MIAR (1º cuartil) y RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA). Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), QUALIS-CAPES (A1) (Brasil), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360º, DULCINEA. Más información en la página web ([http://www.sepedagogia.es/?page\\_id=226](http://www.sepedagogia.es/?page_id=226)).

*Bordón. Revista de Pedagogía* es una revista colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Indexed in  
**SCOPUS**



## Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía  
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)  
del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).  
C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.  
Tel.: 91 602 26 25.

**Precios de suscripción institucional:** España: 80 euros;  
extranjero: 100 euros. Número suelto: 20 euros.

## Periodicidad

*Bordón* es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía  
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid

Correo electrónico: [sep@csic.es](mailto:sep@csic.es)

Internet: [www.sepedagogia.es](http://www.sepedagogia.es)

**Patrocinios institucionales:** Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

**Impresión:** Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958

ISSN: 0210-5934

e-ISSN: 2340-6577

**Bordón** es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

## **CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD**

### **EDITOR JEFE/DIRECTOR / EDITOR-IN-CHIEF**

Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

### **EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS**

Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid

Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid

Swapna Kumar. University of Florida

Elida V. Laski. Boston College

Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha

### **EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR**

Francisco Esteban Bara. Universidad de Barcelona

### **CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD**

Francisco Aliaga. Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre. Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren. University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn. Boston University (EE UU)

Enrico Gori. Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie. Universidad de Oslo (Noruega)

Ramón Pérez Juste. Universidad Nacional de Educación de Educación a Distancia (UNED)

Paul Standish. Institute of Education. University of London (Reino Unido)

### **CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD**

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

## **SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY**

Valeria Aragone

## **SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

José Luis Gaviria Soto. Presidente

Arturo de la Orden Hoz. Presidente Honorífico

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

Gonzalo Jover Olmeda. Vicepresidente segundo

Joaquín A. Paredes Labra. Secretario general

María Jesús Mohedano Fuertes. Vicesecretaria

David Reyero García. Tesorero

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

## COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú  
Javier Argos González. Universidad de Cantabria  
Alfredo J. Artiles. Arizona State University  
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University  
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia  
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California  
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid  
Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla  
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada  
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona  
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León  
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid  
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid  
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid  
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid  
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares  
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
M.ª José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid  
Dimitar Dimitrov. George Mason University  
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia  
Araceli Estebanz García. Universidad de Sevilla  
M.ª José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid  
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona  
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca  
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla  
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid  
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid  
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León  
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid  
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia  
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa  
M.ª Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili  
Begoña Gros Salvat. UOC  
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia  
Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada  
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos  
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Jesús M. Jornet Meliá. Universidad de Valencia  
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Luis Lizasoain Hernández. Universidad del País Vasco  
Juan Antonio López Núñez. Universidad de Granada  
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca  
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona  
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla  
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona  
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile  
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo  
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia  
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas  
M.ª Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Marisa Musaio. Università Cattolica del Sacro Cuore  
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra  
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha  
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos  
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha  
María Jesús Perales. Universidad de Valencia  
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia  
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla  
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)  
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela  
M.ª Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá  
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona  
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaime I  
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares  
M.ª Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga  
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona  
M.ª Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela  
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada  
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia  
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca  
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela  
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)  
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona  
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid  
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid  
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga  
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia  
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia  
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

# Contenido

## ARTÍCULOS / ARTICLES

- 9 Rendimiento lector en alumnado con trastorno específico del lenguaje. Implicaciones educativas sobre diferentes subtipos  
*Reading performance in pupils with Specific Language Impairment. Educational implications on different subtypes*  
Víctor M. Acosta Rodríguez, Gustavo M. Ramírez Santana, Nayarit del Valle Hernández y Sergio Hernández Expósito
- 27 Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y Teoría Cognitivo Social en Hispanoamérica  
*A review of educational research on self-efficacy and Social Cognitive Theory in Hispanic America*  
Yadira Casas Moreno y Ángeles Blanco-Blanco
- 49 Oportunidad de aprendizaje y eficacia docente. Análisis exploratorio de factores asociados  
*Opportunity to learn (OTL) and teaching effectiveness: an exploratory analysis of associated factors*  
Samuel Fernández Fernández, Rubén Fernández Alonso, José Miguel Arias Blanco, Marcelino Fernández-Raigoso Castaño y Joaquín Lorenzo Burguera Condon
- 67 Los enfoques de aprendizaje, el *engagement*, el ocio y el rendimiento anterior. Propuesta de un modelo  
*Approaches to learning, engagement, leisure and past performance. Proposal for a model*  
Ana Isabel López-Alonso, Mercedes López-Aguado, M<sup>a</sup> Elena Fernández-Martínez, Cristina Liébana Presa y Lourdes Gutiérrez-Provecho
- 89 La formación docente del profesorado universitario: sentido, contenido y modalidades  
*Teacher training for university teachers: meaning, content and modalities*  
Ernesto López Gómez
- 103 Resultados del Observatorio Transición Escuela-Trabajo y monitoreo de la red socioeducativa de Sant Vicenç Dels Horts para el éxito escolar y el empoderamiento de los jóvenes  
*Results of the School to Work Transition Observatory. Monitoring of the socio-educational network in Sant Vicenç Dels Horts for academic achievement and young people's empowerment*  
Jordi Longás Mayayo y Jordi Riera Romaní

- 121 Cuestionario de Actitudes Hacia la Estadística (CAHE): evidencias de validez y fiabilidad de las puntuaciones en una muestra de alumnos de educación  
*Teacher training for university teachers: meaning, content Questionnaire of Attitudes Toward Statistics (QATS): evidence of validity and reliability of scores in a sample of education students*  
 Xavier G. Ordóñez, Sonia J. Romero y Covadonga Ruiz de Miguel
- 137 Percepciones del profesorado y de los padres del paciente sobre la pedagogía hospitalaria  
*The perceptions of teachers and the patients' parents on hospital education*  
 Ascensión Palomares-Ruiz y Belén Sánchez-Navalón
- 155 Aportaciones del método ABP en la consecución de competencias de acción profesional  
*Contributions of the PBL method in achieving professional action competences*  
 Javier Rodríguez-Santero, Juan Jesús Torres-Gordillo y Víctor Hugo Perera-Rodríguez
- 179 La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de educación primaria en Galicia  
*How families of primary school pupils in Galicia balance school and their everyday lives*  
 Laura Varela Crespo, Lara Varela Garrote y Juan José Lorenzo Castiñeiras

#### **RECENSIONES / BOOK REVIEW**

- 197 Pérez Serrano, G. (2016). *Diseño de Proyectos Sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*  
 Ana Fernández-García
- 198 Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*  
 Fabián Andrés Cuéllar Vélez
- 200 Santos Rego, M. A. (ed.) (2015). *A investigación educativa en Galicia. 2005-2014*  
 Antonio Fernández Cano
- 202 Echeverría, R. (2016). *Ontología del Lenguaje vs. biología del amor. Sobre la concepción de Humberto Maturana*  
 Paula Oyarzún Andrades

#### **POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN**

#### **NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES**



**ARTÍCULOS /**  
***ARTICLES***



# RENDIMIENTO LECTOR EN ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE. IMPLICACIONES EDUCATIVAS SOBRE DIFERENTES SUBTIPOS<sup>1</sup>

## *Reading performance in pupils with Specific Language Impairment. Educational implications on different subtypes*

VÍCTOR M. ACOSTA RODRÍGUEZ<sup>(1)</sup>, GUSTAVO M. RAMÍREZ SANTANA<sup>(2)</sup>, NAYARIT DEL VALLE HERNÁNDEZ<sup>(1)</sup>  
Y SERGIO HERNÁNDEZ EXPÓSITO<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> *Facultad de Educación. Universidad de La Laguna*

<sup>(2)</sup> *Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de La Laguna*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.34963

Fecha de recepción: 28/03/2015 • Fecha de aceptación: 10/12/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Víctor M. Acosta Rodríguez. Email: vacosta@ull.edu.es

---

**INTRODUCCIÓN.** Todos los modelos explicativos del aprendizaje de la lectura coinciden en señalar la participación de dos grandes procesos, la decodificación y la comprensión. Es bien conocida también la existencia de niños que suelen presentar problemas en la decodificación (dislexia) o en la comprensión (pobres comprendedores); sin embargo, existe un grupo de niños que presenta un problema de lectura mixto, es decir, tiene afectados ambos procesos. Se trata del alumnado diagnosticado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). En la presente investigación se ha profundizado en el estudio de cómo se comportan los diferentes procesos lectores en una muestra de alumnado clasificado en dos subtipos de TEL, el TEL Expresivo-Receptivo (TEL ER) y el TEL Expresivo (TEL E). **MÉTODO.** Una exhaustiva batería de pruebas se utilizó para medir las habilidades lingüísticas, lectoras y neuropsicológicas administrándose a un total de 58 niños (29 con desarrollo típico y 29 con TEL, 16 TEL ER y 13 TEL E) entre los 5,6 y los 11,2 años de edad. **RESULTADOS.** Ambos subtipos de TEL tienen un rendimiento similar en el factor léxico-fonológico, pero se diferencian claramente en el semántico-gramatical. Ello nos llevaría a afirmar que los niños con TEL presentan un trastorno mixto de lectura que afectaría tanto a los procesos de decodificación como a los de comprensión lectora. Sin embargo, los niños con TEL ER tienen un rendimiento peor en el factor semántico-gramatical diferenciándose de manera significativa del subtipo TEL E. **DISCUSIÓN.** La intervención educativa con este alumnado debe tener en cuenta que tendrá que automatizar los procesos léxico-fonológicos con los dos subtipos de TEL, pero se establecerá un programa más intensivo sobre la comprensión lectora en el subtipo TEL ER.

**Palabras clave:** *Contextos educativos, Evaluación, Funciones ejecutivas, Lenguaje, Lectura, Trastorno Específico del Lenguaje.*

---

## Introducción

Los diferentes modelos que explican el aprendizaje de la lectura coinciden en destacar la participación de dos grandes procesos, la descodificación y la comprensión. Siguiendo a Snowling y Hulme (2005), los niños inicialmente están inmersos en tareas más propias de la descodificación y en el reconocimiento de nuevas palabras, proceso durante el cual no entran en juego las habilidades más ligadas a la comprensión. Sin embargo, a medida que avanzan en su escolarización deben estimular otras habilidades más ligadas a su competencia lingüística (léxico-semántica y gramatical) y discursiva (textual y narrativa) que faciliten la fluidez y la comprensión lectora. Estos procesos lectores han sido explicados de manera muy diversa, a través del modelo del triángulo de Seidenberg y McClelland (1989), del modelo de la doble ruta (Colheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler, 2001) y del modelo simple de lectura (Florit y Cain, 2011; Hoover y Gough, 1990). Para este último modelo, la lectura sería igual a la interacción de habilidades de descodificación y de comprensión. Justamente este es el objetivo principal de nuestro estudio, esto es, analizar las habilidades de descodificación y de comprensión lectora, poniéndolas en relación con otras competencias lingüísticas, narrativas y ejecutivas en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y establecer las implicaciones educativas a que dieran lugar los resultados obtenidos.

En los últimos años son muchos los estudios que confirman los problemas de lectura en niños con TEL (Botting, Simkin y Conti-Ramsden, 2006; Catts, Bridges, Little y Tomblin, 2008; Ramus, Marshall, Rosen y van der Lely, 2013). Parece que el alumnado con TEL, caracterizado por presentar un lenguaje oral muy afectado desde las edades iniciales del desarrollo (considerados hablantes tardíos entre los 24 y los 36 meses; Leonard, 2014), y con una mayor gravedad en sus componentes gramaticales, léxico-semánticos y discursivos (Andreu, Aguado, Cardona y Sanz,

2013), tendrá mayores riesgos de fracasar en el aprendizaje de la lectura (Axpe, Acosta y Moreno, 2012). Concretamente se sabe, a partir de los trabajos de Bishop y Snowling (2004), que los TEL tendrían un trastorno mixto, es decir, presentarían una concomitancia de déficits en descodificación y en la comprensión. Estos datos han sido matizados, con una muestra de niños hispanohablantes, en la que efectivamente se encuentran problemas mixtos, pero con la presencia de déficits más severos en la comprensión lectora (Coloma *et al.*, 2012).

Investigaciones recientes se han ocupado de explicar los problemas lectores del alumnado con TEL, en función de su evolución a lo largo de la escolarización. Así, Puranik, Petscher, Al Otai-ba, Catts y Lonigan (2008) señalan que los TEL van por detrás de sus iguales en las pruebas de lectura en educación primaria, y además continúan con problemas lectores más allá de la edad escolar. En esta dirección parece que las trayectorias del rendimiento en lectura de niños con TEL podrían tomar varias formas, en comparación con las de los niños con desarrollo típico. En primer lugar, desde un modelo de déficit de crecimiento en lectura, los niños con TEL pueden presentar inicialmente un rendimiento lector bajo y continuar con un crecimiento lento durante la escolaridad. En segundo lugar, los niños con TEL muestran un menor rendimiento inicial en lectura, pero progresivamente se acelera su ritmo de crecimiento, de forma que pueden situarse al nivel de sus iguales en los últimos años de escolaridad (modelo de retraso en el desarrollo). Finalmente, los niños con TEL presentan inicialmente un aprendizaje lector muy lento y ese ritmo pausado se acentuará a lo largo de los años escolares. Ello conduciría a una ampliación de la brecha en el rendimiento lector entre ellos y sus iguales (modelo de retraso acumulativo o Efecto Mateo).

Con todo, y dada la escasez de estudios en niños con TEL hablantes de español se ha diseñado la presente investigación, cuyos objetivo principal es obtener una estructura factorial

conjunta de las habilidades lectoras, lingüísticas y neuropsicológicas, que permita verificar el déficit diferencial entre subtipos de TEL. En este sentido, es preciso señalar que en un estudio anterior (Acosta, Hernández y Ramírez, 2015), se diferenció a los niños con TEL en dos subtipos, TEL ER y TEL E. Para ello, a partir de un Análisis de Componentes Principales (ACP) con las habilidades lingüísticas y neuropsicológicas de la muestra, se obtuvieron 5 factores, que se pueden ver reflejados en la tabla 1: (1) un factor que recoge las Pruebas de Evaluación Diagnóstica (PED); (2) un primer factor de narrativa: comprensión, superestructura y sintaxis; (3) un segundo factor de narrativa: agramaticalidad; (4) un primer factor de las funciones ejecutivas: memoria y fluidez y (5) un segundo factor de las funciones ejecutivas: planificación.

Luego, la estructura factorial posibilita estudiar las posibles diferencias entre dos subtipos de TEL, TEL Expresivo-Receptivo (TEL ER) y TEL Expresivo (TEL E) y niños con desarrollo típico. El primer subtipo, TEL E, se caracterizó por presentar un déficit riguroso en la vertiente expresiva del lenguaje que afecta, por un lado, a la producción y comprensión morfosintácticas, esta última cuando se trata de estructuras sintácticas complejas o descontextualizadas; y por otro lado, al habla evidenciando problemas fonológicos tanto a nivel de palabras como de fonemas erróneos. El segundo subtipo, TEL ER, presentó un déficit mayor en la comprensión léxica y sintáctica, y una afectación severa de los procesos implicados tanto en la identificación léxica (vocabulario) como en la semántica, que resultan imprescindibles para una óptima comprensión. Dentro de las tareas de discurso narrativo se confirma que tanto el TEL E como el TEL ER tienen un comportamiento muy deficitario en el manejo de la sintaxis compleja, con una alta presencia de errores gramaticales (por ejemplo, sustituciones, omisiones y adiciones de palabras funcionales) y de frases desestructuradas por complicaciones en su orden secuencial. Por último, en el funcionamiento ejecutivo se produce un mejor rendimiento del

TEL E frente al TEL ER (Acosta, Hernández y Ramírez, 2015).

## Método

### Participantes

En el estudio participaron 29 alumnos diagnosticados con TEL y 29 niños con un desarrollo típico del lenguaje, escolarizados en la isla de Tenerife. Para la obtención de la muestra de niños con TEL se hizo una selección inicial en toda la isla, en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Una vez explicados cuáles eran nuestros objetivos se les pedía la remisión del alumnado con características de TEL, es decir, que tuvieran problemas en la comprensión y/o la expresión del lenguaje, en uno o en varios de sus componentes, especialmente en la morfosintaxis, o que, finalmente, presentaran varios años con dificultades de lenguaje no resueltas. A los alumnos remitidos, se les administró un protocolo exhaustivo de evaluación del lenguaje para confirmar el diagnóstico, constituido por diversas pruebas estandarizadas. La selección de los niños con desarrollo típico (grupo control) se efectuó entre los compañeros de curso de los niños con TEL. A este nuevo grupo se le administró el mismo protocolo de evaluación del lenguaje, con el que se constató que no presentaban problemas. Además, seguían una escolarización dentro de los parámetros habituales. Mientras que el grupo de niños con TEL contó con 23 niños y 6 niñas, entre los 5,60 y los 11,20 años de edad ( $M = 7,90$ ;  $DT = 1,52$ ), el grupo control quedó formado por 20 niños y 9 niñas, entre los 5,90 y los 11,20 años de edad ( $M = 8,54$ ;  $DT = 1,54$ ). El grupo experimental se dividió en dos subtipos [TEL Expresivo-Receptivo (TEL-ER) y TEL Expresivo (TEL-E)], en función de una propuesta anterior (Acosta, Hernández y Ramírez, 2015). El primer grupo (TEL-ER) quedó conformado por 16 de los niños con TEL (12 niños y 4 niñas), entre los 5,90 y los 11,20 años de edad ( $M = 7,98$ ;  $DT = 1,30$ ) y el segundo

**TABLA 1. Soluciones de los ACP (1) sobre las Pruebas de Evaluación Diagnóstica (PED), (2) sobre las pruebas de Narrativa y (3) sobre las Funciones Ejecutivas**

(1) Evaluación Diagnóstica	PED	
Asociación auditiva (ITPA)	,874	
Palabras erróneas (RFI)	-,849	
Lenguaje expresivo (CELF)	,828	
Fonemas erróneos (RFI)	-,822	
Vocabulario (PEABODY)	,794	
Lenguaje receptivo (CELF)	,794	
Asociación visual (ITPA)	,620	
<i>Varianza total explicada (%)</i>	64,15	
<i>Autovalores</i>	4,491	
(2) Narrativa	CSS	Agr.
Oraciones compuestas	,868	
Socialización	,827	
Comprensión	,811	
Superestructura	,805	
Relaciones semánticas temporales	,645	
Oraciones simples	,592	
Errores gramaticales	,814	
Agramaticales desestructuradas	,800	
Número total de agramaticales	,716	
<i>Varianza total explicada (64,09%)</i>	37,51	26,58
<i>Autovalores</i>	4,139	1,629
(3) Funciones ejecutivas	MyF	Plan.
Fluidez verbal fonética	,873	
MT visual total	,834	
MT verbal total	,816	
Fluidez verbal semántica	,744	
Memoria visoperceptiva (MLP: exactitud)	,922	
Memoria visoperceptiva (MCP: tiempo)	,906	
Planificación MLP	,678	
<i>Varianza total explicada (72,84%)</i>	40,23	32,61
<i>Autovalores</i>	3,251	1,848

*Notas: ACP = Análisis de Componentes Principales. PED = Pruebas de Evaluación Diagnóstica. CSS = Factor de Comprensión, Superestructura y Sintaxis. Agr. = Factor de Agramaticalidad. MyF = Factor de Memoria y Fluidez. Plan = Factor de Planificación.*

(TEL-E), constituido por los otros 13 niños con TEL (11 niños y 2 niñas), entre los 5,90 y los 11,10 años de edad ( $M = 7,79$ ;  $DT = 1,81$ ). Se verificó la normalidad de la edad mediante la prueba de Kolgomorov-Smirnov ( $z = ,85$ ;  $p = ,472$ ). Para comprobar que los grupos estaban igualados en dicha variable, se realizó un contraste de hipótesis ( $F(2,55) = 1,57$ ;  $p = ,218$ ). Como paso previo se determinó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene ( $F(2,55) = ,897$ ;  $p = ,414$ ).

### Instrumentos para la selección de los niños con TEL

Para el diagnóstico del TEL se utilizaron las siguientes pruebas:

**Evaluación de la comprensión y la expresión lingüísticas.** Test CELF-3 (Semel, Wiig y Secord, 2003). Esta prueba que se administra de forma individual, evalúa los procesos de comprensión y expresión lingüísticas con carácter general. Ayuda a determinar la naturaleza del trastorno del lenguaje, los puntos fuertes y débiles del lenguaje del niño en semántica, morfología, sintaxis y pragmática.

**Evaluación de las habilidades léxico-semánticas.** Se empleó, por un lado, el Peabody (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986) para medir el vocabulario. En esta prueba el niño debe señalar entre cuatro imágenes aquella que corresponda a la palabra emitida por el evaluador, el vocabulario empleado consta de nombre de objetos, situaciones, profesiones y animales, de acciones y de atributos. Por otro lado, se recurrió a dos subpruebas del ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 2005), concretamente las de la Asociación Auditiva y Asociación Visual, para comprobar el grado de conocimiento de las relaciones conceptuales (procesos psicolingüísticos semánticos).

**Evaluación fonológica.** El Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 1989) es una prueba

para la evaluación del habla infantil, mediante una tarea de denominación de láminas y de imitación de palabras. Por medio de ella se obtiene el total de errores en fonemas y en palabras que presenta el sistema fonológico de los niños evaluados.

**Evaluación de la Inteligencia No Verbal.** Finalmente, se comprobó que los niños con TEL tuvieran un CI No Verbal, por encima de la puntuación de 85, a través del Test de Inteligencia K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2000). Esta prueba evalúa la capacidad para resolver problemas de razonamiento a través de estímulos visuales tanto figurativos como abstractos.

Los resultados de las pruebas descritas anteriormente quedan recogidos en la tabla 2.

**TABLA 2. Resultados de las pruebas del grupo TEL**

Pruebas de Evaluación Diagnóstica	M	DT
CELF-3. Lenguaje expresivo. Desviación típica	-1,37	,84
CELF-3. Lenguaje Receptivo. Desviación típica	-1,27	,64
PEABODY. Desviación estándar	-1,51	1,22
ITPA. A. Auditiva. Edad psicolingüística	3,79	2,36
ITPA. A. Visual. Edad psicolingüística	5,24	2,39
RFI. Número de palabras erróneas	15,14	14,30
RFI. Número de fonemas erróneos	15,74	16,41
K-BIT. CI No Verbal	102,54	9,56

Notas: M = Media. DT = Desviación Típica.

### Procedimiento para la evaluación narrativa

Una vez diagnosticados los niños con TEL se procedió a una evaluación de sus habilidades narrativas. El material utilizado ha sido el cuento

*Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 1969), que consta de una serie de láminas ilustradas y sin palabras, cuya trama involucra a un niño y a un perro en la búsqueda de su rana perdida.

Para comenzar la tarea, la logopeda coge el cuento y lo narra, ayudada por un guion que servía como relato mientras se presentaban las imágenes y, además, garantizaba la misma historia a todos los niños. Luego se lo da al niño y le pide que lo cuente.

Finalmente, y una vez registrada en audio la producción narrativa de los niños se procedió a su transcripción literal y a un doble análisis. Primero, se estudió la superestructura de los corpus que alberga las categorías formales básicas de la presentación, el episodio y el final. Posteriormente, se procedió a un examen de las oraciones, de los problemas en la fluidez (mazes) y de los errores gramaticales.

### **Instrumentos para evaluar el rendimiento en lectura**

Para evaluar el rendimiento en los procesos lectores se utilizó el test PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2009). La batería consta de nueve tareas correspondientes a los denominados índices principales, que constituyen la fuente de información más importante para interpretar la conducta lectora del niño. Las pruebas se corresponden con los siguientes procesos que intervienen en la lectura: identificación de letras (nombres o sonido de las letras, igual-diferente); procesos léxicos (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras); procesos sintácticos (estructuras gramaticales) y procesos semánticos (comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral).

Los baremos de la prueba nos permiten determinar si existen dificultades en algunos de los procesos y si esas son leves o severas; es decir, en función de cada valor diagnóstico se puede

concluir en tres posibilidades: normal (N), dificultad leve (D) y dificultad severa (DD).

### **Procedimiento para la evaluación de las funciones ejecutivas**

Por último, tanto al grupo de niños control como a los TEL se les administró un protocolo neuropsicológico destinado a la evaluación de las funciones ejecutivas constituido por las siguientes pruebas:

**Evaluación de la Memoria de Trabajo Verbal.** Subtest de Dígitos (WISC-R, Wechsler, 2003). La prueba consta de dos apartados, una forma directa y una inversa. En ambas, el evaluador presenta oralmente una serie de dígitos al sujeto, quien debe retener la serie para evocarla de forma inmediata en el mismo orden, durante el primer apartado, o en orden inverso en el segundo.

**Evaluación de la Memoria de Trabajo Espacial.** Test de Span Espacial (WMS-III). Esta prueba es una versión visoespacial de las medidas de Span realizada por Wechsler en la forma revisada de su escala de memoria (WMS-III; Wechsler, 1997). Está compuesta de dos partes, un Tapping Directo y un Tapping Inverso. En el procedimiento de administración, el evaluador señala una serie de cubos fijados a una tabla en un orden preestablecido. La tarea del sujeto consiste en señalar los mismos cubos en el mismo orden. La segunda parte es igual salvo que, en este caso, debe señalar la misma secuencia en orden inverso.

**Evaluación de la Fluidez Verbal.** Para la evaluación de esta tarea se utilizó el Controlled Oral Word Association Test (COWAT) de Benton y Hamsher (1983). La tarea consiste en que el sujeto evoque, durante un minuto por letra, el mayor número de palabras que comiencen por la letra dada (F, A, S). No se admiten como válidos los nombres propios, los números o los derivados de una palabra ya evocada. La tarea



con consigna semántica consiste en la evocación del mayor número posible de nombres de alimentos, con el mismo espacio de tiempo que para las letras.

**Evaluación de la Fluidez de Diseño.** Subtest Fluidez de Diseño, incluido en la batería A Developmental Neuropsychological Assessment (NEPSY, Korkman, Kirk y Kemp, 1998). Sobre un folio en blanco, aparecen cuadrados que en su interior contienen cinco puntos en negro siempre en la misma posición, en la versión estructurada, o bien en diferentes posiciones en la versión aleatorizada. La tarea del participante es generar diseños diferentes en cada cuadrado y en un minuto de tiempo a partir de la unión de al menos dos puntos.

**Evaluación de la Planificación.** Test de la Figura Compleja de Rey (Rey, 1987). Evalúa la organización perceptiva y la memoria visual en sujetos con daño cerebral. Consiste en un dibujo geométrico complejo que no hace referencia a ningún modelo familiar. La tarea del sujeto es reproducir el dibujo tras una demora de 2 minutos en primer lugar y, finalmente, tras una demora de 30 minutos.

**Evaluación de la Inhibición y Flexibilidad Cognitiva.** Test de los Cinco Dígitos (Sedó, 2007). El test presenta cuatro condiciones diferentes que se secuencian en orden creciente de dificultad. En cada una de estas situaciones se le muestra al participante una lámina con 50 estímulos distribuidos en cinco columnas con diez filas cada una. Los estímulos son agrupaciones de asteriscos o dígitos que se muestran encuadrados en pequeños rectángulos. Las situaciones de evaluación son cuatro: lectura, conteo, elección y alternancia.

### Análisis de datos

Todos los análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS para MAC (v.21). Como paso previo al análisis, se comprobó la normalidad de

cada variable, realizando las transformaciones pertinentes en aquellas que mostraban un comportamiento anómalo. Por último, para simplificar la interpretación de la magnitud de las diferencias, se transformaron todas las variables a la escala derivada T ( $M = 50$  y  $DT = 10$ ).

Se realizaron análisis de varianza para contrastar las diferencias grupales. Cuando los grupos presentaban homogeneidad de varianzas se utilizó el estadístico de Scheffé, apropiado cuando los grupos presentan tamaños diferentes. En caso de heterogeneidad de varianzas se utilizó el estadístico robusto de Welch para el contraste de igualdad de medias y el de Games-Howell para los contrastes *post hoc*.

## Resultados

Con el objetivo de estudiar la relación entre las habilidades lectoras con las lingüísticas y neuropsicológicas, los 9 índices principales del PROLEC-R son relacionados con los cinco factores descritos con anterioridad.

En la tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos de los tres grupos en los índices principales.

### Relación entre los índices principales del PROLEC-R y los 5 factores

En primer lugar, con la muestra completa se estudian las relaciones bivariadas que mantienen los índices principales del PROLEC-R con los 5 factores en Lenguaje y Funciones Ejecutivas. En la tabla 4 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson.

Todos los índices muestran una relación directa y significativa con el factor de las pruebas de Evaluación Diagnóstica y con el primer factor de Narrativa (Comprensión, Superestructura y Sintaxis). Asimismo, todos los índices muestran una relación directa y significativa con el

primer factor de las Funciones Ejecutivas (Memoria y Fluidez), excepto Igual-Diferente. En lo referente al segundo factor de Narrativa (Agramaticalidad), solo muestran relación los tres índices de comprensión, los signos de

puntuación y el de estructuras gramaticales, todos en sentido inverso. Por último, el segundo factor de las Funciones Ejecutivas (Planificación) muestra relación no significativa con los índices principales.

**TABLA 3. Descriptivos por grupo de los índices principales del PROLEC-R**

Índices principales	Subtipos					
	TEL E		TEL ER		Control	
	M	DT	M	DT	M	DT
Nombre de letras	44,67	7,08	44,64	5,36	56,22	9,19
Igual-Diferente	46,82	9,73	46,07	8,25	54,35	8,43
Lectura de palabras	46,28	8,21	43,65	4,18	54,57	9,34
Lectura de pseudopalabras	46,39	8,70	44,65	5,62	54,12	9,21
Estructuras gramaticales	47,67	7,66	42,34	8,84	55,75	7,42
Signos de puntuación	44,47	4,87	43,89	5,53	55,31	9,75
Comprensión de oraciones	46,06	8,53	42,14	7,75	57,30	4,22
Comprensión de textos	45,74	7,84	41,53	6,97	57,71	5,04
Comprensión oral	43,00	4,99	44,04	6,26	57,36	7,55

Notas: M = Media. DT = Desviación Típica.

**TABLA 4. Relaciones de los índices principales con los factores de Lenguaje y Funciones Ejecutivas**

Índices principales	PED	N		FE	
		CSS	Agr.	MyF	Plan.
Nombre de letras	,512 **	,463 **	-,161	,361 **	,029
Igual-Diferente	,383 **	,444 **	-,098	,230	,025
Lectura de palabras	,436 **	,326 *	-,189	,309 *	-,061
Lectura de pseudopalabras	,398 **	,274 *	-,173	,270 *	,039
Estructuras gramaticales	,553 **	,411 **	-,430 **	,364 **	,172
Signos de puntuación	,512 **	,388 **	-,319 *	,349 **	-,085
Comprensión de oraciones	,616 **	,464 **	-,375 **	,481 **	,258
Comprensión de textos	,641 **	,395 **	-,437 **	,519 **	,166
Comprensión oral	,625 **	,358 **	-,446 **	,470 **	,111

Notas: PED: Pruebas de Evaluación Diagnóstica N: Narrativa. FE: Funciones ejecutivas. CSS: Factor de Comprensión, Superestructura y Sintaxis. Agr.: Factor de Agramaticalidad. MyF: Factor de Memoria y Fluidez. Plan.: Factor de Planificación.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

## Relación entre los factores de Lectura y los 5 factores

**Factorización de los índices principales del PROLEC-R (factores de Lectura).** Con el objetivo de resumir la información, se realiza un ACP con la muestra completa, para determinar la estructura factorial que subyace a los índices principales. El test de esfericidad de Bartlett resultó significativo ( $\chi^2(21) = 431,19; p < ,001$ ), el test KMO de adecuación de la muestra fue de ,88 y los valores del MSA se situaron en su totalidad por encima de ,78. Tras esta comprobación, se detecta una estructura factorial de dos factores, mediante rotación ortogonal (Varimax), que explica el 78,74% de la varianza total (ver tabla 5). El primero (47,34% de la varianza explicada) está compuesto por 5 índices, que agrupan al factor léxico de la lectura. El segundo (31,40%) concentra a los 4 índices restantes, que conforman el factor semántico-gramatical de la lectura.

**Diferencias entre grupos en los 2 factores de habilidades lectoras.** Una vez determinada esta estructura, se realizó un análisis de varianza

para cada factor extraído para comprobar entre qué grupos producía diferencias. En la tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos de los tres grupos, así como los efectos principales y *a posteriori* en los dos factores. Ambos factores mostraron homogeneidad de varianzas.

El efecto principal resultó significativo del primer factor extraído, con un tamaño del efecto grande. Así, el grupo Control mostró mejor resultado, tanto con el grupo TEL E como con el grupo TEL ER, ambos con tamaños del efecto grandes ( $r = ,48$  y  $r = ,55$ ). Por su parte, los grupos TEL muestran un comportamiento similar, con un tamaño del efecto moderado ( $r = ,15$ ).

Asimismo, el segundo factor extraído también mostró un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto grande. Así, el grupo Control mostró mejor resultado, tanto con el grupo TEL E como con el grupo TEL ER, ambos con tamaños del efecto grandes ( $r = ,69$  y  $r = ,79$ ). Por su parte, los grupos TEL muestran un comportamiento similar, con un tamaño del efecto moderado ( $r = ,23$ ).

**TABLA 5. Solución del ACP sobre los índices principales**

Índices principales	Léxico	Semántico, gramatical
Lectura de palabras	,921	
Lectura de pseudopalabras	,901	
Igual-Diferente	,799	
Nombre de letras	,779	
Signos de puntuación	,777	
Comprensión oral		,899
Comprensión de oraciones		,739
Comprensión de textos		,729
Estructuras gramaticales		,675
Varianza total explicada (72,84%)	47,34%	31,40%
Autovalores	6,048	1,039

Notas: ACP = Análisis de Componentes Principales.

**TABLA 6. Descriptivos por grupo de los factores de Lectura**

	TEL-E		TEL-ER		Control		Anova de un factor			Pruebas <i>a posteriori</i>		
	M	DT	M	DT	M	DT	F	gl	$\eta^2$	ER vs E	ER vs C	E vs C
Léxico	-,47	,84	-,68	,55	,53	,94	11,70***	2;55	,31	3,55***	4,04***	,77
Semántico, gramatical	-,68	,53	-,98	,77	,78	,57	48,32***	2;55	,65	8,42***	7,83***	1,17

Notas: M = Media; DT = Desviación Típica; gl = grados de libertad.

Para valorar la significación de los contrastes *post hoc* se realizó el ajuste de Bonferroni.

\*\*\* $p < .001$ .

**Relación entre los 2 factores de Lectura y los 5 factores.** A continuación, con la muestra completa se estudian las relaciones bivariadas que mantienen los 2 factores en habilidades lectoras extraídos con los 5 factores habilidades lingüísticas y neuropsicológicas. En la tabla 7 se muestran dichos resultados.

Los dos factores de Lectura muestran una relación directa y significativa con el factor de las pruebas de Evaluación Diagnóstica, con el primer factor de Narrativa (comprensión, superestructura y sintaxis) y con el primer factor de las Funciones Ejecutivas (memoria y fluidez). En lo referente al segundo factor de Narrativa (agramaticalidad), solo muestra relación el segundo factor de Lectura (semántico-gramatical), en sentido inverso. Por

último, el segundo factor de las Funciones Ejecutivas (planificación) no muestra relación significativa con ninguno de los factores de Lectura.

#### Factorización de segundo orden

**Factorización conjunta de los 2 factores de Lectura y los 5 factores.** Finalmente, se realiza un ACP con la muestra completa, para determinar la estructura factorial que subyace a los 7 factores. El valor del MSA para el segundo factor de las Funciones Ejecutivas (planificación) se mostró inadecuado, como era de esperar por los resultados previos ( $MSA = ,333$ ). Se repitió el ACP con los otros 6 factores, que mostraron un índice de adecuación muestral óptimo. El test de esfericidad de

**TABLA 7. Relaciones de los factores de Lectura con los factores en Lenguaje y Funciones Ejecutivas**

Pruebas	Factor	Factor de lectura	
		Léxico	Semántico, gramatical
PED	PED	,488 **	,71 **
	CSS	,414 **	,448 **
N	Agr.	-,209	-,522 **
	MyF	,334 *	,542 **
FE	Plan.	,008	,217

Notas: PED: Pruebas de Evaluación Diagnóstica. N: Narrativa. FE: Funciones ejecutivas. CSS: Factor de Comprensión, Superestructura y Sintaxis. Agr.: Factor de Agramaticalidad. MyF: Factor de Memoria y Fluidez. Plan.: Factor de Planificación.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Bartlett resultó significativo ( $\chi^2(15) = 161,59$ ;  $p < ,001$ ); el test KMO de adecuación de la muestra fue de ,77 y los valores del MSA se situaron, en su totalidad, por encima de ,74.

Tras esta comprobación, se detecta una estructura bifactorial, mediante rotación ortogonal (Varimax), que explica el 74,67% de la varianza total (ver tabla 8). El primero (47,67% de la varianza explicada) está compuesto por el factor de las Pruebas de Evaluación Diagnóstica, el primer factor de Narrativa (comprensión, superestructura y sintaxis), el primer factor de las Funciones Ejecutivas (memoria y fluidez) y el primer factor de Lectura (léxico), que agrupan

un factor general Léxico-Fonológico. El segundo (27%) concentra al segundo factor de Narrativa (agramaticalidad) y al segundo factor de Lectura (semántico-gramatical), aglutinando un factor general Semántico-Gramatical.

**Diferencias entre grupos en los 2 factores de segundo orden.** Una vez determinada esta estructura, se realizó un análisis de varianza para cada factor extraído que permita comprobar entre qué grupos se producía diferencias. En la tabla 9 se muestran los estadísticos descriptivos de los tres grupos en los dos factores. El primer factor extraído mostró homogeneidad de varianzas, mientras que el segundo factor mostró heterogeneidad.

**TABLA 8. Solución del ACP sobre los 7 factores**

Factores	Léxico-Fonológico	Semántico-Gramatical
Compresión, superestructura y sintaxis	,887	
Evaluación	,825	
Memoria y fluidez	,825	
Léxico (Lectura)	,583	
Agramaticalidad		-,944
Semántico-gramatical (Lectura)		,645
Varianza total explicada (74,67%)	47,67%	27,9 0%
Autovalores	3,399	1,081

Notas: ACP = Análisis de Componentes Principales.

**TABLA 9. Descriptivos por grupo de los factores generales**

	TEL-E		TEL-ER		Control		Anova de un factor			Pruebas <i>a posteriori</i>		
	M	DT	M	DT	M	DT	F	gl	$\eta^2$	ER vs E	ER vs C	E vs C
Léxico-Fonológico	-,80	,60	-,77	,73	,76	,62	40,73***	2;55	,61	8,15***	6,61***	,14
Semántico-Gramatical	,01	65	-1,10	1,45	,43	,55	7,15***	2;55	,34	<sup>b</sup> 2,20*	<sup>b</sup> 3,40**	<sup>b</sup> 2,37*

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; gl = grados de libertad.

Los efectos significativos se muestran sombreados. Para valorar la significación de los contrastes *post hoc* se realizó el ajuste de Bonferroni ( $p < ,05$ ).

(<sup>a</sup>) Se utilizó la prueba robusta de Welch.

(<sup>b</sup>) Se utilizó el método de Games-Howell.

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

El efecto principal resultó significativo, con un tamaño del efecto grande. Así, el grupo Control mostró mejor resultado en el factor, tanto con el grupo TEL E como con el grupo TEL ER, ambos con tamaños del efecto grandes ( $r = ,78$  y  $r = ,74$ ). Por su parte, los grupos TEL muestran un comportamiento similar, con un tamaño del efecto casi nulo ( $r = ,03$ ).

El efecto principal resultó significativo, con un tamaño del efecto grande. Así, el grupo Control mostró mejor resultado en el factor, tanto con el grupo TEL E, como con el grupo TEL ER, ambos con tamaños del efecto grandes ( $r = ,39$ ;  $r = ,71$ ). Por su parte, el grupo TEL E muestra un mejor comportamiento que el TEL ER, con un tamaño del efecto grande ( $r = ,55$ ).

## **Discusión y conclusiones**

El modelo de lectura del que se parte en este estudio (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2009) ha quedado agrupado en dos factores, los componentes léxico y semántico-gramatical de la lectura. Los sucesivos análisis estadísticos llevaron a la obtención de dos grandes factores de segundo orden. El primero, en el que se unen todas las pruebas de Evaluación Diagnóstica, la parte de la narrativa más vinculada con la superestructura y la producción de palabras y frases, las funciones ejecutivas de memoria y fluidez y el factor léxico de la lectura; mientras que en el segundo factor se concentra la agramaticalidad de la narrativa y el componente semántico-gramatical de la lectura. En relación con el primer factor, se establece una conexión coherente entre los procesos léxicos y subléxicos de la lectura, con aspectos del lenguaje oral vinculados con el vocabulario y con la función ejecutiva de la memoria de trabajo verbal, habilidad que juega un papel muy importante en la representación fonológica y ortográfica de las palabras (Leonard, 2014). Sin embargo, el segundo factor, en el que entran en juego los procesos sintácticos y semánticos, se une con la agramaticalidad de la narrativa. Este dato es muy

significativo porque insta un nexo muy claro entre el lenguaje oral y la lectura, de tal manera que las dificultades que tienen los niños para conocer cómo se organizan las palabras dentro de cada oración y el papel gramatical que juegan en la lectura, se conectan con la presencia de agramaticalidad en el lenguaje oral y, de manera más concreta, con las dificultades para establecer relaciones de dependencia intra e interoracional, para emplear palabras funcionales y para construir el orden secuencial en las estructuras sintácticas. Además, este tipo de errores potencia mayores limitaciones en el procesamiento semántico, ya que interfieren claramente con el establecimiento de un significado claro (Cuetos, González y de Vega, 2015; Serra, 2013).

En cualquier caso, los resultados más interesantes de este trabajo hay que ponerlos en correspondencia con la diferenciación que se establece entre los tres grupos investigados. La primera consideración es que los niños del grupo de Control siempre muestran un mejor comportamiento tanto en el componente léxico-fonológico como en el semántico-gramatical. Sin embargo, cuando se comparan los dos subtipos de TEL los resultados cambian de manera notable. De tal modo que ambos subtipos tienen un rendimiento similar en el factor léxico-fonológico, pero se diferencian claramente en el semántico-gramatical, en sintonía con los datos aportados en muestras de niños anglosajones por Bishop y Snowling (2004) y de hispanohablantes por Coloma *et al.* (2012). Sin embargo, los niños con TEL ER tienen un rendimiento peor en el factor semántico-gramatical, diferenciándose de manera significativa del subtipo TEL E. Ello nos induciría a pensar que los niños con un TEL ER presentan mayores inconvenientes para producir y comprender de manera correcta la sintaxis compleja y, por otro lado, para una comprensión adecuada, tanto del lenguaje oral como de la lectura. La explicación vendría dada por sus déficits severos en el procesamiento sintáctico y semántico, circunstancia que les limitaría de forma considerable en el dominio del

significado o estructura semántica, de la integración del texto con el conocimiento previo que se tiene del tema y del manejo de los procesos inferenciales (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2009).

Parece obvio que estas reflexiones tienen unas implicaciones educativas claras en el abordaje de la lectura en alumnado diagnosticado con TEL.

### Implicaciones educativas

Estas aportaciones pueden servir como guía a profesores y logopedas en el diseño e implementación de programas diferenciados de intervención que favorezcan la lectura en alumnado con diferentes subtipos de TEL. Resulta claro que debe considerarse un bloque común destinado a la automatización de las habilidades de descodificación que aparecen deficitarias en los dos subtipos de TEL (TEL E y TEL ER); así, habría que trabajar tanto en el conocimiento de las unidades fonológicas y ortográficas (conciencia fonológica, denominación de letras, etc.) como del léxico (lectura de palabras y de pseudopalabras). Junto con el bloque anterior,

el reforzamiento de la memoria de trabajo verbal ayudaría a fortalecer las habilidades fonológicas y, más concretamente, a la formación estable de las representaciones fonológicas de las palabras. Sin embargo, los niños con TEL ER tendrían que recibir una intervención más intensiva en la comprensión del lenguaje oral y de la lectura (Hulme y Snowling, 2011). Este objetivo debe incluir un trabajo exhaustivo sobre la comprensión oral (el vocabulario de media y baja frecuencia, la gramática, el lenguaje figurado y la narrativa) y la comprensión de textos, tal y como ya han sugerido autores como Ripoll y Aguado (2014).

Finalmente, y en sintonía con estos últimos hallazgos, se hace necesario profundizar en este tipo de estudios que permita orientar la construcción de programas de intervención basados en la evidencia. En esta misma dirección, reiterar la importancia concedida al lenguaje oral (y especialmente al diseño y puesta en práctica de actividades de comprensión lingüística) no solo para establecer una comunicación fluida entre todo el alumnado, sino para que el aprendizaje de la lectura resulte no solo eficaz sino eficiente entre el alumnado diagnosticado con TEL (Bowyer-Crane *et al.*, 2008).

---

### Nota

<sup>1</sup> Financiación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Proyecto de Investigación *Funciones ejecutivas y lenguaje en alumnado con TEL. Un modelo de evaluación e intervención con bases psicolingüística y neuropsicológica*. Referencia EDU2011-27789.

### Referencias bibliográficas

---

- Acosta, V., Hernández, S., y Ramírez, G. M. (2015). Trastornos en la adquisición del lenguaje oral. En A. Enseñat, T. Roig y A. García (eds.), *Neuropsicología pediátrica* (pp. 119-138). Madrid: Editorial Síntesis.
- Andreu, LL., Aguado, G., Cardona, M., y Sanz, M. (2013). *El trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Axpe, A., Acosta, V., y Moreno, A. (2012). Estrategias de intervención en los Trastornos Específicos de Lenguaje de alumnado de Educación Infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 271-289. doi: 10.1387/Rev. Psicodidact.2571

- Benton, A. L., y Hamster, K. (1983). *Multilingual aphasia examination*. Iowa: University of Iowa.
- Bishop, D., y Snowling, M. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.
- Botting, N., Simkin, Z., y Conti-Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Reading and Writing*, 19, 77-98.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M., Duff, F., Fieldsend, E., Carroll, J., y Miles, J. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49, 422-432.
- Catts, H., Bridges, M., Little, T., y Tomblin, J. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 1569-1579.
- Colheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Coloma, C., Pavez, M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M., y Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 26 (2), 351-375.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2009). *Prolec-R*. Madrid: TEA.
- Cuetos, F., González, J., y De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D., y Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.
- Florit, E., y Cain, K. (2011). The simple view reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576. doi: 10.1007/s10648-011-9175-6
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hulme, C., y Snowling, M. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 139-142. doi: 10.1177/0963721411408673
- Kaufman, A., y Kaufman, N. (2000). *Test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT)*. Madrid: TEA.
- Kirk, S., McCarthy, J., y Kirk, W. (2005). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas*. Madrid: TEA.
- Korkman, A., Kirk, U., y Kemp, S. (1998). *NEPSY: A Developmental Neuropsychological Assessment Manual*. San Antonio: Harcourt Assessment Inc.
- Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment*. Second Edition. Cambridge: MIT Press.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Penguin Books.
- Monfort, M., y Juárez, A. (1989). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: CEPE.
- Puranik, C., Petscher, Y., Al Otaiba, S., Catts, H., y Lonigan, Ch. (2008). Development of oral reading fluency in children with speech or language impairment. A growth curve analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 545-560.
- Ramus, F., Marshall, Ch., Rosen, S., y van der Lely, H. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model. *Brain*, 136, 630-645.
- Rey, A. (1987). *Test de Copia y Reproducción de una Figura Compleja*. Madrid: TEA.
- Ripoll, J., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 27-44. doi:10.1387/Rev. Psicodidact.9001
- Sedó, M. (2007). *Test de los Cinco Dígitos*. Madrid: TEA.
- Seidenberg, M., y McClelland, J. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Semel, E., Wiig, E., y Secord, W. (2003). *CELF-3 Screening Test*. San Antonio: Pearson.



- Serra, M. (2013). *Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva II*. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Snowling, M., y Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Wechsler, D. (1997). *Wechsler Memory Scale-Third Edition*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños. WISC-IV*. Madrid: TEA.

## Abstract

---

*Reading performance in pupils with Specific Language Impairment. Educational Implications on different subtypes*

**INTRODUCTION.** All explanatory models of reading learning agree on the participation of two major processes: decoding and comprehension. Children who often have problems in decoding (dyslexia) or understanding (poor comprehenders), but there is a group of children which present a problem of mixed reading, i.e., they are affected by both processes. These students are diagnosed with Specific Language Impairment (SLI). This research has deepened in the study of different reading processes affecting a sample of students classified in two subtypes of SLI: the Receptive - Expressive SLI (SLI ER) and Expressive SLI (SLI E). **METHOD.** A battery of tests were used to measure linguistic, neuropsychological and reading skills to a total of 58 children (29 typically developing and 29SLI, 16 SLI ER and 13 SLI E) between 5.6 and 11.2 years old. **RESULTS.** Both SLI subtypes have similar performance in the lexical- phonological factor, but clearly differ in the semantic-grammatical one. This would lead us to conclude that children with SLI have a mixed reading disorder affecting both the decoding process and reading comprehension. However, children with SLI ER have a worse performance in the semantic -grammatical factor and they differentiate significantly from the SLI E subtype. **DISCUSSION.** The educational intervention with these students should keep in mind that you will need to automate the lexical-phonological processes with the two subtypes of SLI, but a more intensive program of reading comprehension must be established with the SLI ER subtype.

**Keywords:** *Educational contexts, Evaluation, Executive functions, Language, Reading, Specific Language Impairment.*

## Résumé

---

*La performance en lecture chez les élèves ayant des troubles spécifiques du langage. Les interventions éducatives pour les différents sous-types*

**INTRODUCTION.** Tous les modèles explicatifs de l'apprentissage de la lecture signalent la présence de deux grands processus, la décodification et la compréhension. En plus, il est bien connu les difficultés à décoder (dyslexie) et aussi à comprendre (faibles lecteurs) qui ont certains enfants. À la fois, il existe un autre groupe d'enfants qui ont affectés tous les deux processus qui est diagnostiqué de troubles spécifiques du langage (TSL). Dans cette recherche, on a approfondi dans l'étude du comportement des différents processus de lecture dans un échantillon d'élèves classifié autour deux sous-types de TSL: le TSL atteint dans le versant Expression (TSL E) et

le TSL atteint à la fois dans les versants Expression et Réception (TSL ER). **MÉTHODE.** On a utilisé une exhaustive batterie de test pour mesurer les habilités linguistiques, lecteurs et neuropsychologiques chez 58 enfants (dont 29 présentent un développement typique et des autres 29 présentent des TSL, étant 16 TSL ER et 13 TSL E) âgés entre 5.6 et les 11,2 ans. **RÉSULTATS.** Tous les deux sous-types existant pour les TSL ont une performance semblable en relation au factor lexico-phonologique, mais ils se différencient notamment en relation au factor sémantique et grammatical. Ce fait nous permettra d'affirmer, d'un côté, que les enfants souffrant de TSL montrent un trouble mixte de lecture qui affecte autant les processus de décodification que les processus de compréhension lectrice. D'un autre côté, les enfants ayant des TSL du sous-type ER ont une performance plus basse au factor sémantique et grammatical se différenciant du sous-type TSL E d'une manière très claire. **DISSCUSION.** L'intervention éducative avec ces élèves doit tenir en compte l'automatisation des processus lexico-phonologiques pour tous les deux sous-types existant dans les TSL. Néanmoins, il est établi un programme de soutien à la compréhension lectrice plus intensif dans le sous-type TSL ER.

**Mots clés:** *Cadre éducatif, Évaluation, Fonctions Exécutives, Langage, Lecture, Trouble spécifique du langage.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Víctor M. Acosta Rodríguez (autor de contacto)**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la ULL. Ha publicado diversos libros y artículos en revistas tanto nacionales como internacionales. Asimismo, ha presentado numerosos trabajos de investigación en Congresos Nacionales e Internacionales. Ha presidido diversos congresos nacionales e internacionales. En la actualidad es investigador principal del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje ACENTEJO. Ha sido decano de las Facultades de Filosofía y CCEE y de Educación de la ULL y director del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.

Correo electrónico de contacto: [vacosta@ull.edu.es](mailto:vacosta@ull.edu.es)

Dirección para la correspondencia: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Campus Central. Universidad de La Laguna. C/ Delgado Barreto S/N. 38204 La Laguna. Tenerife. Islas Canarias.

### **Gustavo M. Ramírez Santana**

Profesor titular de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Ha publicado diversos libros y artículos en revistas tanto nacionales como internacionales. Asimismo, ha presentado numerosos trabajos de investigación en Congresos Nacionales e Internacionales. En la actualidad es investigador del Grupo de Neuropsicología del Desarrollo GINDe y del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje ACENTEJO. Ha sido decano de la Facultad de Psicología de la ULL.

Correo electrónico de contacto: [gramirez@ull.es](mailto:gramirez@ull.es)

### **Nayarit del Valle Hernández**

Máster en Psicopedagogía y estudiante del Programa Oficial del Doctorado de la Facultad de Educación de la ULL. Ha publicado artículos en revistas tanto nacionales como internacionales. Asimismo,

ha presentado trabajos de investigación en Congresos Nacionales e Internacionales. En la actualidad es investigadora del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje ACENTEJO.  
Correo electrónico de contacto: [nayadelvalle@gmail.com](mailto:nayadelvalle@gmail.com)

### **Sergio Hernández Expósito**

Profesor titular de Neuropsicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna. Ha publicado diversos libros y artículos en revistas tanto nacionales como internacionales. Asimismo ha presentado numerosos trabajos de investigación en Congresos Nacionales e Internacionales. Es director del Grupo de Investigación en Neuropsicología del Desarrollo (GINDe) de La Laguna. Ha sido secretario de la Facultad de Psicología y director del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología.  
Correo electrónico de contacto: [sexposit@psicologia.rmpcorreo.com](mailto:sexposit@psicologia.rmpcorreo.com)



# UNA REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE AUTOEFICACIA Y TEORÍA COGNITIVO SOCIAL EN HISPANOAMÉRICA

## *A review of educational research on self-efficacy and Social Cognitive Theory in Hispanic America*

YADIRA CASAS MORENO Y ÁNGELES BLANCO-BLANCO  
*Universidad Complutense de Madrid*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.44637

Fecha de recepción: 05/02/2016 • Fecha de aceptación: 30/05/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Yadira Casas Moreno. Email: ycasas@ucm.es

Fecha de publicación *online*: 07/07/2016

---

**INTRODUCCIÓN.** La investigación educativa sobre el constructo autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social ha sido muy abundante en las tres últimas décadas. Los resultados obtenidos en sus distintas líneas de trabajo han sido sintetizados en revisiones tanto cualitativas como cuantitativas, pero considerando principalmente la producción científica de origen anglosajón publicada en inglés. En el contexto de estos antecedentes, este estudio pretende revisar la investigación realizada sobre esta área en Hispanoamérica, con el fin de determinar la existencia, el volumen y la naturaleza de los estudios empíricos desarrollados e identificar líneas de investigación futuras. **MÉTODO.** Se llevó a cabo una revisión de la investigación publicada a partir de una búsqueda sistemática en las bases de datos SciELO, RedALyC, Scopus y Dialnet Plus. Se identificaron 58 estudios empíricos que cubrieron los criterios de inclusión fijados previamente. Todos ellos fueron caracterizados atendiendo a su área temática, tipo de estudio y diseño metodológico, muestras, variables y medidas sociocognitivas y técnicas de análisis. **RESULTADOS.** Se pone de manifiesto la existencia en la región de trabajos en todas las líneas clásicas de investigación en la Teoría Cognitivo Social, si bien con un grado de desarrollo dispar. Se muestra un predominio claro de los trabajos en el área de la autoeficacia, el rendimiento y la motivación (46%), seguido de los estudios de corte psicométrico (28%), los estudios en el área de la autoeficacia docente (17%) y los trabajos sobre autoeficacia vocacional y SCCT (9%). **DISCUSIÓN.** A partir de los resultados obtenidos se presenta un diagnóstico general del estado de la investigación empírica sobre autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social en Hispanoamérica, hasta ahora no disponible. Este nuevo conocimiento sistematizado ha permitido identificar, entre otros aspectos, ámbitos de investigación concretos necesitados de desarrollo en la región a partir de una amplia base de evidencia.

**Palabras clave:** Autoeficacia, Revisión de la literatura, Investigación educativa, Hispanoamericanos.

---

## Introducción

La Teoría Cognitivo Social (Bandura, 1977, 1986) ha tenido una aplicación notable en el contexto educativo, donde la investigación se ha referido principalmente a tres ámbitos (Pajares, 1996): el representado por el análisis de las creencias de autoeficacia de los profesores (*teacher self-efficacy*); el ocupado de la autoeficacia de los estudiantes en cuanto factor asociado al rendimiento y la motivación del aprendizaje; y aquel que se interesa por la influencia de los constructos sociocognitivos autorreferentes (con la autoeficacia en el centro) sobre el desarrollo de la carrera académico-profesional, lo que ha dado lugar específicamente a la denominada Teoría Cognitivo Social del desarrollo de la carrera (SCCT, por sus siglas en inglés; Lent, Brown y Hackett, 1994). Cada una de estas tres líneas de trabajo ha generado una investigación empírica ciertamente abundante en los últimos 30 años, y se cuenta ya con revisiones y síntesis tanto cualitativas como meta-analíticas que, globalmente, han venido aportado evidencia positiva sobre el valor predictivo y explicativo de la autoeficacia en el contexto educativo y sobre las hipótesis generadas en el contexto de la teoría sobre otros constructos sociocognitivos. En la tabla 1 puede verse el notable número de revisiones cuantitativas llevadas a cabo sobre este ámbito clasificadas por área.

Este conjunto de estudios ha permitido tener una visión integrada de las características, los

hallazgos y las limitaciones de la producción científica generada desde la Teoría Cognitivo Social, así como ir definiendo líneas de trabajo necesitadas de mayor desarrollo. Sin embargo, dado el origen de la propuesta, las revisiones existentes se han llevado a cabo principalmente sobre la producción científica de procedencia anglosajona publicada en inglés. Resulta, por lo tanto, más difícil tener una visión de conjunto sobre el grado de adopción y desarrollo de este campo de investigación en otros contextos culturales, lo que constituye un paso necesario para valorar sus resultados y comprobar la generalidad de la teoría cuando se trasponen hipótesis y hallazgos.

En lo que se refiere más específicamente a la investigación producida en español o en países de habla hispana, no parece contarse con estudios de revisión.

En el marco de estos antecedentes, el presente trabajo tiene como objetivo general examinar la producción científica sobre la autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social en el ámbito latinoamericano de habla hispana. Esta acotación del ámbito de la revisión obedece a la intención de centrar el objeto del análisis lo suficiente para poder hacer un estudio descriptivo y panorámico pero con la suficiente profundidad, a la vez que referido a la investigación en una región con entidad cultural propia. Particularmente se tratará de determinar la existencia, el volumen y la naturaleza de posibles estudios empíricos en los tres ámbitos temáticos citados anteriormente:

**TABLA 1. Revisiones de la investigación educativa sobre autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social**

Área	Autor (año)
Autoeficacia docente	Klasen y Tze (2014), Chesnut y Burley (2015)
Autoeficacia, rendimiento, motivación	Multon, Brown y Lent (1991), Valentine, DuBois y Cooper (2004), Robbins et al. (2004), Brown et al. (2008), Dinther, Dochy y Segers (2011), Huang (2013), Honicke y Broadbent (2016)
Autoeficacia vocacional y SCCT	Lent, Brown y Hackett (1994), Rottinghaus, Larson y Borgen (2003), Sheu et al. (2010)

autoeficacia docente; autoeficacia, rendimiento y motivación; y autoeficacia vocacional y SCCT. Se trata así de elaborar un mapa general de la investigación en este campo que permita valorar globalmente la producción científica publicada e identificar líneas de trabajo necesitadas de desarrollo.

## Método

La revisión se llevó a cabo a partir de la consulta sistemática de las bases de datos bibliográficas y las hemerotecas virtuales de revistas científicas consideradas más importantes en el ámbito geográfico de América Latina. Se incluyeron SciELO, RedALyC y Scopus, consideradas centrales y complementarias, habida cuenta de que cada una de ellas representa parcialmente la producción científica publicada en las revistas de la región (Miguel, 2011). A ellas se añadió Dialnet Plus (versión avanzada de Dialnet), referente clave dentro del ámbito de investigación de habla hispana en ciencias humanas y sociales.

Los criterios generales aplicados en la búsqueda fueron:

- Área geográfica: producción científica originada en países de América Latina con el español como lengua principal e indexada como tal en las bases de datos de referencia en el campo *país* o equivalente.
- Tipo de documento: artículo de investigación.
- Fecha de publicación: 2000-2014.
- Idioma: español o inglés.

En todas las búsquedas se empleó como término básico la palabra *autoeficacia*. En la base de datos Scopus se acompañó del término *education* y se hizo además una segunda búsqueda con su traducción al inglés (*self efficacy*).

En RedALyC se empleó la opción *búsqueda avanzada* y se seleccionaron en el campo

*disciplina Educación y Psicología* por separado y sucesivamente. En SciELO se seleccionó la opción de *metodología integrada* y se seleccionaron todas las áreas temáticas con excepción de *Ciencias de la Salud*. En Dialnet Plus se seleccionó en el campo *materias, Psicología, Educación y Ciencias Sociales*. En Scopus se seleccionaron como áreas temáticas *Social Science y Psychology*.

De modo complementario, en la base de datos Scopus se realizaron dos consultas adicionales con términos más específicos y en inglés, aunque conservando el resto de los parámetros descritos. Se introdujeron los términos *Social Cognitive Career Theory* y *Teacher Self efficacy*. La segunda consulta no ofreció resultados nuevos sobre los ya obtenidos. La primera consulta descrita sí identificó documentos no incluidos que se añadieron al conjunto inicial.

El número y distribución de artículos identificados como resultado del total de las consultas descritas pueden verse en la tabla 2. Sobre dicho conjunto se aplicaron los siguientes criterios adicionales de inclusión:

- Trabajo de investigación empírica, de enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto.
- Investigación de naturaleza claramente psicopedagógica.
- Papel no marginal en el estudio del constructo autoeficacia u otras variables sociocognitivas.

La aplicación de los criterios anteriores fue llevada a cabo de forma independiente por las dos investigadoras, que consensuaron los pocos casos en los que hubo discrepancia (coeficiente de acuerdo kappa de Cohen (k) igual a .92). El resultado fue la identificación de un total de 58 artículos distintos que cumplían los criterios de inclusión descritos<sup>1</sup>. Aunque el 60% de los artículos están presentes en una sola base de datos, lo que justifica la selección de todas ellas en este estudio, el nivel de solapamiento entre las mismas es

considerable. Así, el 21% de los mismos se haya incluido en dos de las bases usadas y el 19% en tres. La distribución por base de datos de dichos artículos puede verse también en la tabla 2. En el anexo se reproduce la relación completa de los trabajos, numerados para su identificación a lo largo del texto.

**TABLA 2. Distribución de artículos revisados por base de datos y término principal de búsqueda**

Base de datos	Artículos identificados	Artículos seleccionados
RedALyC (autoeficacia)	123	29
SciELO (autoeficacia)	94	31
Dialnet Plus (autoeficacia)	51	14
Scopus (autoeficacia)	22	5
Scopus (self efficacy)	34	6
Scopus (Social Cognitive Career Theory)	5	4

## Resultados

### Características generales de los estudios

El 90% de los trabajos incluidos en la revisión están publicados en español. Por lo que se refiere a su origen geográfico, la producción científica se concentra en seis países de la región: Argentina, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela (ver gráfico 1) y casi el 59% de la misma en México (36%) y Argentina (22%).

En el periodo de 15 años analizado se observa una clara tendencia creciente en la producción científica sobre autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social (ver gráfico 2). Si en el primer quinquenio no se identificó ningún artículo sobre la temática, en el tercero se concentra el 76% de los trabajos incluidos en esta revisión.

Por otro lado, los artículos han sido publicados en un elevado número de revistas, 40 en total (ver gráfico 3), en su amplia mayoría arbitradas (97%) y con una considerable tasa de indexación en bases de datos internacionales como Scopus (52%) o WoS (22%).

**GRÁFICO 1. Número de artículos por país de origen**

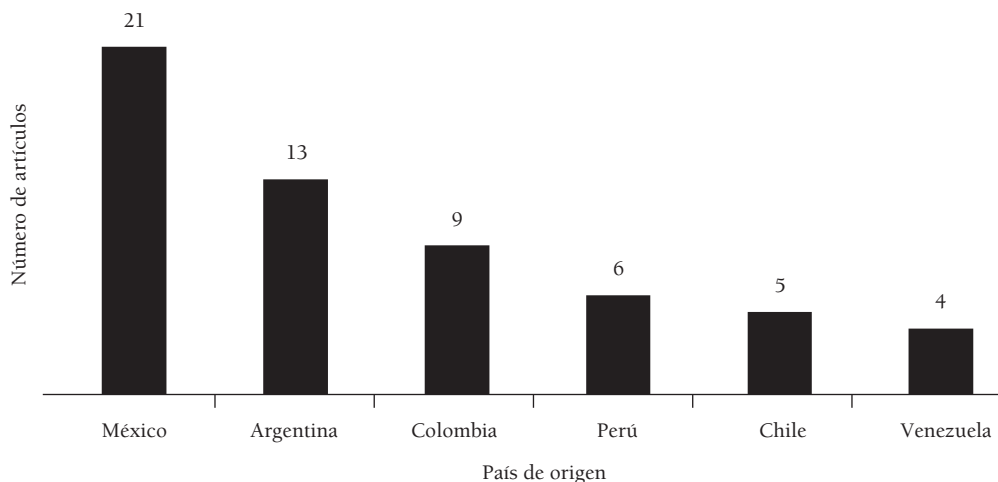
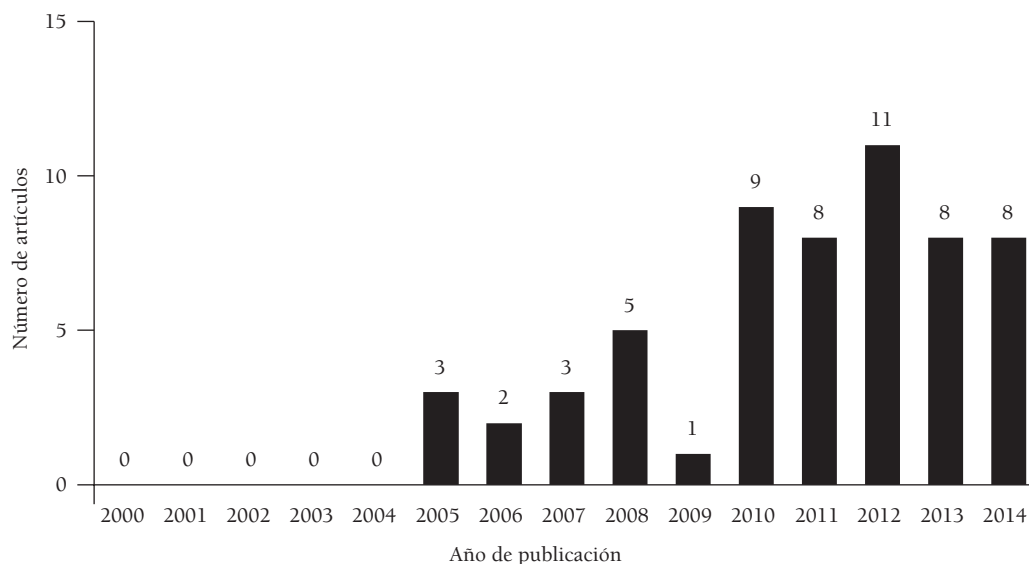




GRÁFICO 2. Número de artículos por año de publicación



### Análisis por área temática

Se identificó el área temática general de cada estudio, considerando los tres grupos apuntados en la introducción (autoeficacia docente; autoeficacia, rendimiento académico y motivación; y autoeficacia vocacional y SCCT). A estas tres categorías sumamos una cuarta conformada por los trabajos primariamente centrados en el diseño, validación o adaptación de medidas de autoeficacia u otros constructos cognitivo sociales. En ella se incluyeron los estudios cuyo objetivo principal está circunscrito al ámbito psicométrico. Los resultados globales obtenidos pueden verse en el gráfico 4. Se pone de manifiesto la existencia de trabajos en todas las líneas clásicas de desarrollo de la Teoría Cognitivo Social, si bien con un grado de desarrollo dispar<sup>2</sup>. Se muestra un predominio claro de los trabajos en el área de la autoeficacia, rendimiento y motivación (46%), seguido de los estudios de corte psicométrico (28%), los estudios en el área de la autoeficacia docente (17%) y la autoeficacia vocacional y la SCCT (9%). Los estudios incluidos en cada categoría y algunas de sus características básicas pueden verse en las tablas 3, 4, 5 y 6.

### La investigación sobre autoeficacia docente

La investigación, limitada en número (10 estudios), ha sido desarrollada sobre profesorado de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria tanto en ejercicio como en formación. Son mayoritarios los trabajos de corte estrictamente cuantitativo. Una buena parte (estudios 4, 8, 23, 25, 26, 37) emplea la clásica y muy usada Escala de Autoeficacia Docente de TschannenMoran y Woolfolk (2001), aunque se ha aplicado también algún otro instrumento ya validado previamente (estudios 30, 27 y 54). Se han adoptado diseños correlacionales simples (estudios 8 y 26), pero también más sofisticados que han considerado la autoeficacia docente como variable criterio principal en modelos de regresión múltiple y en modelos causales (estudios 25 y 26). Los trabajos de corte explicativo-expostfacto han analizado igualmente la autoeficacia docente como variable dependiente (estudios 23, 37, 54 y 27). Las variables independientes/predictores que se han considerado incluyen características sociodemográficas, profesionales, contextuales o vinculadas a las características de los procesos formativos.

**GRÁFICO 3. Número de artículos por revista fuente**

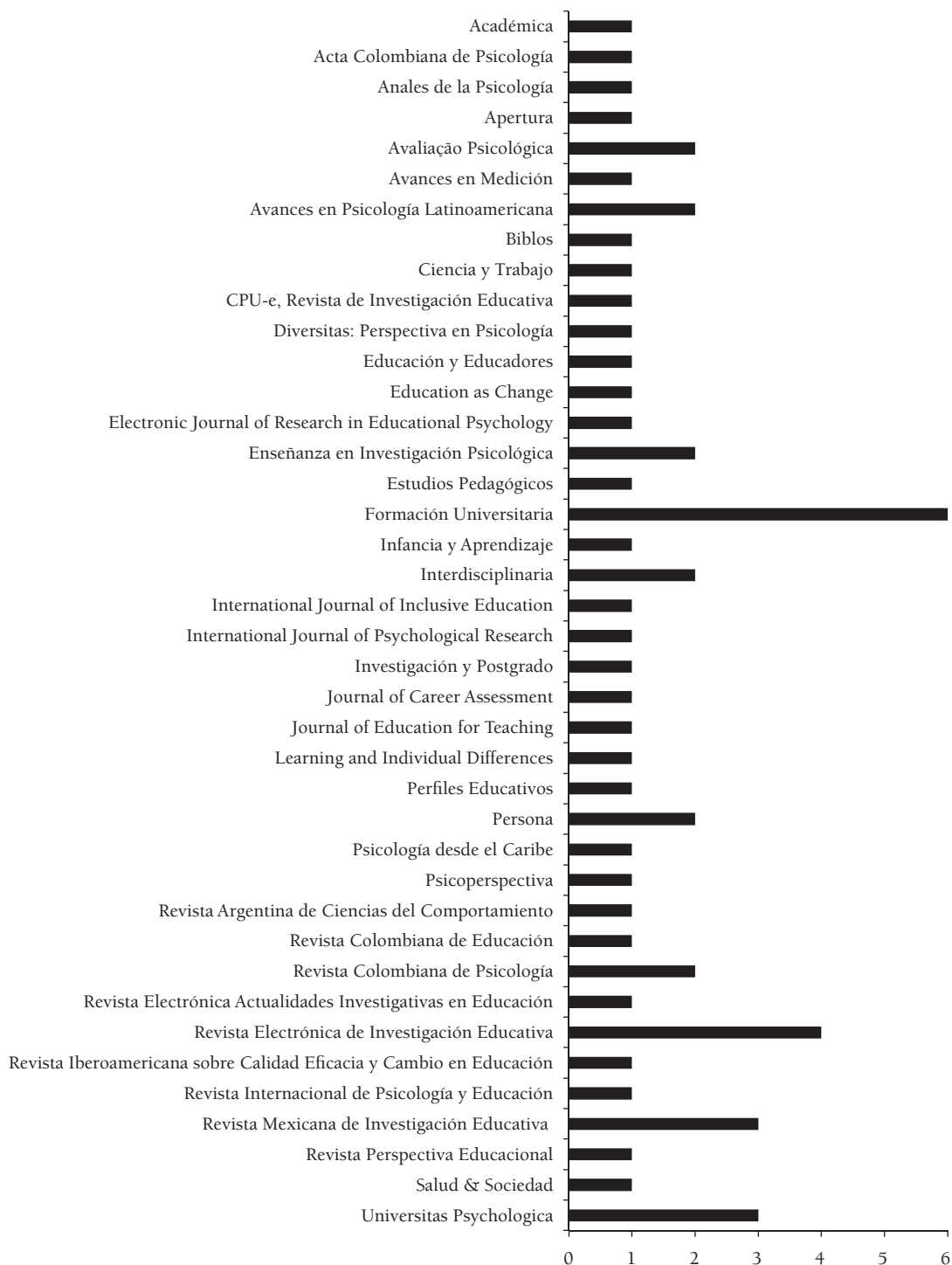
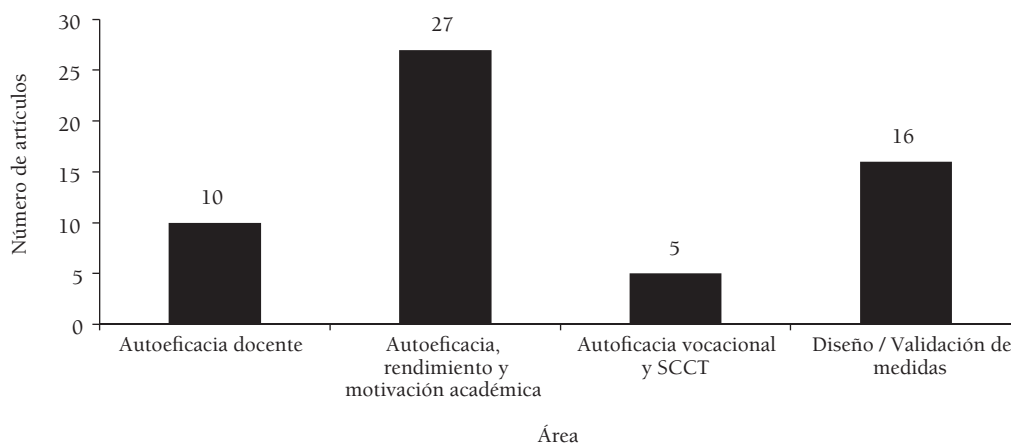


GRÁFICO 4. Número de artículos por área temática



#### *La investigación sobre autoeficacia, rendimiento y motivación*

Este conjunto de 27 estudios puede ser organizado conforme al papel concedido a la variable autoeficacia en el diseño de la investigación.

Identificamos en primer lugar un conjunto de 15 estudios en los que se propone una investigación correlacional/expostfacto que incluye algún modo de autoeficacia como variable independiente o predictora de un producto educativo, principalmente el rendimiento académico. Desde un punto de vista general, los resultados obtenidos en el nivel universitario (mayoritarios) parecen sustentar el valor predictivo/explicativo de la autoeficacia en relación con el rendimiento académico (véase p.ej. estudios 42, 45 o 56). También en el nivel de educación primaria (estudios 3 y 50) y de educación secundaria (estudios 11, 16, 22 y 46) se encontraron asociaciones significativas entre autoeficacia y rendimiento. Los otros criterios considerados en este grupo de trabajos incluyen: satisfacción académica, estrategias metacognitivas y disposición hacia tareas tales como la realización de la tesis y la búsqueda de ayuda en ambientes virtuales.

Solo hemos identificado un estudio experimental (el 34), ocupado del análisis de los efectos de la autoeficacia (concretamente de un

módulo computacional activador de la misma) sobre el rendimiento.

En segundo lugar se identifica otro grupo general de 11 trabajos que analizan distintos efectos sobre la autoeficacia, como variable dependiente. En él predominan los diseños expostfacto orientados a analizar diferencias en algún tipo de autoeficacia académica asociadas a variables de tipo sociodemográfico (estudios 7, 39, 40, 41, 53 y 57). También se incluyen en esta categoría trabajos correlacionales que usan predictores de distinta naturaleza para explicar la autoeficacia (estudios 10 y 29) y tres estudios de corte experimental sobre los efectos de determinadas intervenciones sobre la autoeficacia (estudios 28, 33 y 35).

#### *La investigación sobre autoeficacia vocacional y SCCT*

En esta área los 5 trabajos identificados se desarrollaron con muestras de alumnado argentino de educación secundaria. Su objetivo fue determinar mediante diseños correlacionales el papel de la autoeficacia en las metas/intenciones de elección de carrera (estudios 20 y 49) y evaluar el submodelo de rendimiento académico integrado en la SCCT (estudios 18, 19 y 21). En el primer grupo citado se analizó mediante regresión múltiple el valor explicativo de la autoeficacia (junto con otros predictores) sobre las intenciones de

elección de carrera. Los resultados fueron consistentes con los postulados de la SCCT, explicando la autoeficacia una porción sustancial de la varianza del criterio (alrededor de un 20% en promedio). El segundo grupo empleó *path analysis* para evaluar el submodelo citado con algunas variaciones y extensiones. Globalmente los resultados también sugirieron que la SCCT posee valor heurístico en el contexto educativo argentino, con ajustes satisfactorios de los modelos y un porcentaje de la varianza explicada del rendimiento matemático que osciló entre el 37% y el 58%.

#### La investigación psicométrica

Entre los 16 trabajos psicométricos predominan los trabajos que diseñan y analizan instrumentos originados en la región para la medida

de la autoeficacia académica genéricamente considerada (5, 6, 14, 43, 47, 48, 24) o relativa a conductas académicas específicas (2, 31, 38). Se cuenta también con algunos trabajos centrados en la adaptación y validación de instrumentos usados en el contexto anglosajón para medidas tales como las fuentes de autoeficacia (58), la autoeficacia computacional (36, 44), la autoeficacia para la elección de carrera (52), expectativas de resultado y metas (17) y la autoeficacia general (32). Los estudios emplean muestras de estudiantes universitarios (63%) o de secundaria y principalmente realizan análisis ítems y fiabilidad desde la Teoría Clásica de la medida seguido de análisis de la estructura factorial, mediante técnicas exclusivamente exploratorias (37% de los trabajos) o exploratorias y confirmatorias.

TABLA 3. Estudios sobre autoeficacia docente

Estudio	Muestra: tipología profesorado	Muestra: tamaño	Tipo de diseño	Medida de la autoeficacia docente
4	En formación	152	Mixto: cualitativo-cuantitativo (descriptivo, preexperimental)	Escala de Autoeficacia Docente
8	En ejercicio (secundaria)	112	Correlacional	Escala de Autoeficacia Docente, Escala de Creencias de Eficacia de las NTIC en la Educación, Escala de Autoeficacia Computacional, Escala de Autoeficacia de Enseñanza con Computadores
12	En ejercicio, noveles (secundaria)	4	Cualitativo (narrativo-biográfico)	Entrevista episódica, bitácora
23	En formación (infantil)	69	Expostfacto	Escala de Autoeficacia Docente
25	En ejercicio (primaria)	313	Correlacional	Escala de Autoeficacia Docente
26	En ejercicio (primaria y secundaria)	929	Correlacional	Escala de Autoeficacia Docente
27	En formación	286	Expostfacto	Escala de Autoeficacia Docente para Prácticas Inclusivas
30	En ejercicio (Bachillerato: Escuela Normal)	215	Correlacional	Cuestionario de Autoeficacia para la Enseñanza
37	En formación (primaria)	111	Expostfacto	Escala de Autoeficacia Docente
54	En formación (infantil, primaria y secundaria)	813	Expostfacto	Escala de Autoeficacia Docente para Prácticas Inclusivas

**TABLA 4. Estudios sobre autoeficacia, rendimiento y motivación**

Estudio	Muestra: composición	Muestra: tamaño	Tipo de diseño	Variables predictoras/ independientes	Variable criterio/dependiente
1	Universitarios	368	Correlacional-expostfacto	Inteligencia emocional, distrés, factores psicossomáticos, autoeficacia profesional, locus control	Rendimiento académico
3	Primaria	350	Correlacional	Autoeficacia lectora	Rendimiento lector
7	Universitarios	2089	Expostfacto	Género	Autoeficacia en conductas académicas
9	Universitarios	202	Correlacional	Burnout, Engagement, autoeficacia y rendimiento	Satisfacción académica
10	Universitarios	404	Correlacional	Sexo, titulación, ansiedad, actitud y experiencia computacional (informática), ansiedad hacia estadística	Autoeficacia computacional (informática)
11	Secundaria	134	Correlacional	Autoeficacia, hábitos de estudio	Rendimiento académico
13	Universitarios	332	Expostfacto	Sexo, titulación, autoconcepto, autoeficacia y actitudes hacia la estadística	Rendimiento y ansiedad estadística
15	Universitarios	67	Expostfacto	Orientación intrínseca y autoeficacia	Disposición para buscar ayuda en ambientes virtuales
16	Secundaria	120	Correlacional	Autoeficacia general y ansiedad	Rendimiento académico
22	Secundaria	339	Correlacional	Personalidad, autoeficacia para las inteligencias múltiples, intereses	Rendimiento académico
28	Universitarios	19	Experimental	Programa para disminuir la ansiedad	Ansiedad ante los exámenes, procrastinación académica, autoeficacia regulatoria
29	Secundaria	80	Correlacional	Depresión, clima social familiar	Autoeficacia y rendimiento
33	Primaria	50	Experimental	Ambiente computacional (organización social del aprendizaje: individual/ parejas) Covariables: rendimiento previo y estilo cognitivo	Metas, autoeficacia, rendimiento
34	Primaria	50	Experimental	Módulo computacional de intervención sobre autoeficacia. Covariables: rendimiento previo y estilo cognitivo	Rendimiento

TABLA 4. Estudios sobre autoeficacia, rendimiento y motivación (cont.)

Estudio	Muestra: composición	Muestra: tamaño	Tipo de diseño	Variabes predictoras/ independientes	Variable criterio/dependiente
35	Secundaria	140	Experimental	Organización social del aprendizaje (individual, parejas), tipo de ambiente hipermedial y estilo cognitivo. Covariables: autoeficacia y rendimiento previos	Autoeficacia y rendimiento
39	Universitarios	1187	Expostfacto	Titulación	Autoeficacia en conductas académicas
40	Universitarios	2089	Expostfacto	Titulación	Autoeficacia en conductas académicas
41	Universitarios	902	Expostfacto	Titulación	Autoeficacia en conductas académicas
42	Universitarios	283	Correlacional	Burnout (subescala de autoeficacia para el estudio) y estrategias de afrontamiento	Rendimiento académico
45	Universitarios	83	Expostfacto	Estilos de aprendizaje y autoeficacia computacional	Rendimiento en foro electrónico grupal
46	Secundaria	176	Correlacional	Aptitudes diferenciadas, autoeficacia, rasgos de personalidad	Rendimiento académico
50	Primaria	414	Correlacional-expostfacto	Resiliencia, autoestima, autoeficacia	Rendimiento académico
51	Universitarios	766	Correlacional	Autoeficacia, metas de aprendizaje y problemas de concentración	Metacognición, dominio y comprensión
53	Universitarios	228	Expostfacto	Sexo, titulación, institución de procedencia	Autoeficacia para las inteligencias múltiples
55	Universitarios	1077	Correlacional	Motivación de logro, autoeficacia para la realización de tesis	Disposición para realización de tesis
56	Universitarios	116	Correlacional	Estrategias metacognitivas, motivación académica ( subescala autoeficacia académica)	Rendimiento académico
57	Universitarios	691	Expostfacto	Sexo, edad, titulación	Autoconcepto, autoeficacia académica, bienestar psicológico

**TABLA 5. Estudios sobre autoeficacia y Teoría Cognitivo Social del desarrollo de la carrera (SCCT)**

Estudio	Muestra: nivel educativo	Muestra: tamaño	Tipo de diseño	Medida de variables sociocognitivas
18	Secundaria	543	Correlacional	Mathematics Outcome Expectations Scale MOES (Adaptación). Mathematics Performance Goals Scale MPGS (Adaptación). Escala de Autoeficacia Lógico Matemática LMSS
19	Secundaria	277	Correlacional	Mathematics Outcome Expectations Scale MOES (Adaptación). Mathematics Performance Goals Scale MPGS (Adaptación). Escala de Autoeficacia Lógico Matemática LMSS
20	Secundaria	268	Correlacional	Cuestionario de Intereses Profesionales 4 CIP-4. Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples IAMI. Cuestionario de Intenciones de Elección de Carreras CIEC
21	Secundaria	288	Correlacional	Escala de Autoeficacia para Enseñanza Media. Escala de Autoeficacia para el Rendimiento en Matemática
49	Secundaria	267	Correlacional	Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado. Cuestionario de Intenciones de Elección de Carrera CIEC

**TABLA 6. Estudios psicométricos**

Estudio	Medida	Muestra: nivel educativo	Muestra: tamaño
2	Escala de Autoeficacia en la solución de problemas y la comunicación científica	Universidad	589
5	Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica IEAA	Universidad, secundaria	657
6	Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas EACA	Universidad	2.089
11	Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar	Secundaria	134
14	Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas EACA	Universidad	1.181
17	Escala de Expectativas de Resultados y Metas de Rendimiento para Matemática	Secundaria	420
24	Escala de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado IAMI-R	Universidad	342
31	Escala de Autoeficacia Percibida en el Ámbito del Trabajo en Equipo y Liderazgo	Universidad	524
32	Escala de Autoeficacia General GSE	Universidad	690
36	Escala de Autoeficacia Computacional CSES (informática)	Secundaria	548.756
38	Escala de Autoeficacia Percibida en el Ámbito Sociocultural (conducta social, cívica e intercultural)	Universidad	592
43	Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas EACA	Universidad	1.113
44	Inventario de Autoeficacia computacional CSES (informática)	Universidad	311

TABLA 6. Estudios psicométricos (cont.)

Estudio	Medida	Muestra: nivel educativo	Muestra: tamaño
47	Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples en Niños IAMI-N	Primaria	360
48	Inventario de Autoeficacia para el Estudio IDAPE	Secundaria	291
52	Escala de Autoeficacia para la Elección de Carrera EAEC	Secundaria	343
58	Escala de Fuentes de Autoeficacia Matemática. Escala de Autoeficacia Lógico-Matemática. Escala de Expectativas de Resultados en Matemáticas	Secundaria	163

## Conclusiones y discusión

De la revisión realizada, sintetizada muy someramente en la tabla 7, pueden extraerse algunas conclusiones de interés para el desarrollo de la investigación educativa sobre autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social en Hispanoamérica.

En primer lugar cabe decir que aunque se han identificado estudios en los tres ámbitos clásicos de trabajo en el área, estos son reducidos en número y de publicación mayoritariamente reciente. Parecemos estar, por tanto, ante un ámbito de desarrollo incipiente y de tal manera necesitado de extensión en un sentido global.

En segundo lugar, en lo que se refiere particularmente a las distintas áreas, destaca lo siguiente:

- *Autoeficacia docente.* El número reducido de trabajos y una cierta variabilidad metodológica impide aún una valoración conjunta de los hallazgos obtenidos hasta la fecha. En todo caso sí se identifica una cierta consolidación de la autoeficacia de los profesores como una característica clave que debe ser fomentada en los procesos formativos y en el desarrollo profesional, en cuanto afecta a su práctica docente y a su actitud hacia el conjunto del proceso educativo, además de asociarse a distintos resultados de los

alumnos. Por tanto, todos los estudios seleccionados se centran en la identificación y análisis de los factores que ayuden a explicar la misma. Pero también hemos identificado líneas de trabajo aún inéditas: no se han localizado trabajos sobre autoeficacia docente del profesorado universitario, constituyendo una línea clara de posibles futuros trabajos.

- *Autoeficacia, rendimiento y motivación.* El constructo autoeficacia y las hipótesis derivadas de la Teoría Cognitivo Social sobre el rendimiento parecen estar incorporándose en los últimos años de manera progresiva a la investigación en la región, representando en la actualidad el área de trabajo aparentemente más desarrollada. Efectivamente en ella hemos clasificado casi la mitad de los trabajos identificados en esta revisión. Como resultado de lo anterior, y aun teniendo presente las limitaciones de extensión y metodológicas de los estudios revisados, se cuenta ya con una cierta evidencia sobre el vínculo autoeficacia-rendimiento en distintos niveles educativos (primaria, secundaria, universidad) y distintas áreas de desempeño (rendimiento general, lector, matemático, computacional, etc.). Un indicador adicional de una cierta adopción normalizada de la teoría lo representa



el hecho de que también comienzan a incorporarse a la investigación educativa las creencias de autoeficacia del alumnado en cuanto resultado educativo valioso en sí mismo. Esta es la asunción de base en los estudios orientados a la explicación de la autoeficacia o al estudio de los efectos de la intervención educativa sobre la misma.

- *Autoeficacia vocacional* y *SCCT*. Aunque limitada a 5 estudios concentrados en Argentina, esta línea de trabajo cuenta con resultados preliminares muy prometedores sobre la utilidad y aplicabilidad de la *SCCT* en el contexto de la educación secundaria latinoamericana. A la vista de los resultados positivos obtenidos en la evaluación del submodelo de desempeño, sería interesante someter a evaluación empírica el submodelo de intereses y objetivos/metas académico-profesionales. Este submodelo es, sin duda, el que más atención ha recibido en la investigación internacional y sobre el que se cuenta con mayor evidencia empírica, por lo que su examen en el contexto latinoamericano sería una aportación muy valiosa en términos de validez transcultural de la teoría.

Por otro lado, el repertorio de *estudios psicométricos* identificado en esta revisión es bastante reducido, lo que podría a su vez limitar el diseño y desarrollo de estudios, en cualquiera de las tres áreas anteriores, con garantías suficientes de fiabilidad y validez de las medidas. Como en cualquier otro campo de investigación, del desarrollo de este tipo de trabajos depende en buena medida la extensión y calidad de la producción, por lo que el diseño y adaptación de medidas puede constituir una línea de desarrollo estratégico para la investigación sobre autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social en América Latina.

También queremos apuntar algunas limitaciones de esta revisión, que se derivan en buena parte de su propio objetivo y alcance: proporcionar una visión panorámica y un diagnóstico

global de la investigación publicada en la región. Esa falta de especificidad ha introducido dificultades metodológicas (p.ej., número alto inicial de referencias y necesidad de un elevado filtrado *a posteriori* por parte de los investigadores) y también ha impedido un análisis más minucioso del campo. Una vez apuntado aquí el mapa general de la producción científica en la región, deberían acometerse en el futuro revisiones más focalizadas y centradas en la síntesis e integración de resultados, especialmente en el área temática más desarrollada que vincula autoeficacia y rendimiento académico.

En resumen, el trabajo presentado ofrece a los investigadores un diagnóstico general, hasta ahora no disponible, del estado de la investigación empírica sobre autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social en Hispanoamérica, facilitando una visión de conjunto sobre los temas y enfoques usados y, muy principalmente, líneas concretas para el desarrollo de la agenda de investigación en la región basadas en los resultados de una amplia revisión sistemática de la producción disponible hasta la fecha. La psicología transcultural ha llamado la atención sobre una tendencia excesiva a pensar en “universales psicológicos”, sobre la necesidad de considerar la relevancia que tienen los factores culturales en los procesos psicológicos y sociales y sobre el posible sesgo asociado al origen básicamente occidental (norteamericano y europeo) de los constructos y teorías psicológicas (Berry, Segall y Poortinga, 2002). La valoración de los hallazgos de la investigación sobre teorías psicológicas en contextos específicos desde el punto de vista cultural se ha propuesto, de hecho, como una agenda de investigación relevante en sí misma, por su papel en la verificación y la extensión del alcance de las mismas. Puesto que no se contaba hasta la fecha con revisiones sistemáticas sobre la investigación educativa en autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social en Hispanoamérica, este trabajo creemos que ayuda también a avanzar en esa línea.

TABLA 7. Síntesis de las características del área de investigación revisada

Descriptores	Área temática			
	Autoeficacia docente	Autoeficacia, rendimiento y motivación	SCCT	Estudios psicométricos
Número de estudios	10	27	5	16
Tamaño de la muestra	Mínimo	4	19	267
	Mediana	183	283	277
	Máximo	923	2.089	543
Composición de la muestra	Docentes en formación	4	-	-
	Docentes en ejercicio	6	-	-
	Primaria	-	4	-
	Secundaria	-	6	5
	Universidad	-	17	-
	Varios niveles	-	-	-
Enfoque metodológico	Cuantitativo	8	27	5
	Cualitativo	1	-	-
	Mixto	1	-	-
Tipo de diseño	Descriptivo	1	-	-
	Correlacional	4	14 <sup>a</sup>	5
	Expostfacto	4	11 <sup>a</sup>	-
	Experimental	-	4	-
	Narrativo-biográfico	1	-	-
Medidas más usadas de la autoeficacia	Escala de Autoeficacia Docente (Tshannen-Moran y Woolfolk, 2001)	Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas EACA (Blanco <i>et al.</i> , 2011)	Autoeficacia Lógico Matemática LMSS (Pérez y Cupani, 2008)	Autoeficacia en Conductas Académicas EACA (Blanco <i>et al.</i> , 2011)
	Autoeficacia Docente en las Prácticas Inclusivas (Sharma, Loreman y Forlin, 2012)	Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje MSLQ (Pintrich, 1991)	Autoeficacia para Inteligencias Múltiples IAMI (Pérez, 2001)	Autoeficacia para Inteligencias Múltiples IAMI (Pérez, 2001)

<sup>a</sup> Dos estudios incluyeron un diseño tanto correlacional como expostfacto, por lo que el total es superior a 27 en esta subclasificación.

## Notas

<sup>1</sup> Por razones de espacio no se ofrece información detallada de los trabajos excluidos. El listado ordenado por base de datos puede solicitarse a los autores.

<sup>2</sup> Todos los trabajos han podido ser clasificados en uno de los cuatro grupos con excepción del estudio de Cartagena (2008), con una doble adscripción dado su doble objetivo (elaborar y validar una escala de autoeficacia para el rendimiento escolar y verificar hipótesis de relación entre autoeficacia, rendimiento académico y hábitos de estudio).

## Referencias bibliográficas

---

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Berry, J. W., Segall, M. H., y Poortinga, Y. P. (eds.) (2002). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, S., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., y Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298-308. doi:10.1016/j.jvb.2007.09.003.
- Chesnut, S. R., y Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. doi:10.1016/j.edurev.2015.02.001
- Dinther, M., Dochy, F., y Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108. doi: 10.1016/j.edurev.2010.10.003.
- Honicke, T., y Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35. doi: 10.1007/s10212-011-0097-y.
- Klassen, R. M., y Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027.
- Miguel, S. (2011). Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y Scopus. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34 (2), 187-199.
- Multon, K. D., Brown, S. D., y Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543.
- Pérez, E. (2001). *Construcción de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples*. Tesis doctoral. Inédita. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pérez, E., y Cupani, M. (2008). Validation of the multiple intelligences self-efficacy inventory revised (MISEIR). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 47-58.

- Pintrich, P. R., Smith, D. T. García, T., y McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261.
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., y Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (2), 203-388. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00039-8.
- Sharma, U., T. Loreman, y Forlin, W. 2012. "Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices". *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Sheu, H., Lent, R. W., Brown, S. D., Miller, M. J., Hennessy, K. D., y Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 252-264. doi: 10.1016/j.jvb.2009.10.015.
- TschannenMoran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39 (2), 111-133. doi: 10.1207/s15326985ep3902\_3.

#### Anexo. Artículos incluidos en la revisión

1. Aguilar, M. C., Gil, O. F., Pinto, V. A., Quijada, C. R., y Zúñiga, C. A. (2014). Inteligencia Emocional, Estrés, Autoeficacia, Locus de Control y Rendimiento Académico en Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 21-35.
2. Aguirre, J. F., Muñoz, F., De Rueda, B., y Blanco, J. R. (2012). Composición Factorial de una Escala de Autoeficacia en la Solución de Problemas y Comunicación en Universitarios de Ciencias Sociales. *Formación Universitaria*, 5 (5), 27-38.
3. Alpuche, A., y Vega, L.O. (2014). Predicción del Comportamiento Lector a partir de la Autoeficacia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60), 241-266.
4. Avalos, B., y Bascopé, M. (2014). Future Teacher Trajectory Research: Its Contribution to Teacher Education and Policy. *Education as Change*, 18 (1), 19-32.
5. Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30.
6. Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. C., y Gastélum, G. (2011). Análisis Psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), 1-27.
7. Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F., y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 557-571.
8. Bustos, C. E. (2011). Creencias docentes y uso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en profesores de cinco establecimientos chilenos de educación básica y media. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 511-521.
9. Caballero, C. C., Abello, R., y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.

10. Calderín, M., y Csoban, E. (2010). Elementos para un programa de alfabetización informacional: la autoeficacia hacia el uso de la computadora. *Biblios*, 37, 1-21.
11. Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 3 (6), 59-99.
12. Castro P. J., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., y Narea, M. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15 (2), 265-288.
13. Cendales, B., Trujillo, E., y Barbosa, C. (2013). Factores psicológicos asociados al desempeño académico en los cursos universitarios de estadística: diferencias por sexo y área de titulación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31 (2), 363-375.
14. Chávez, A., Ornelas, M., De Rueda, B., y Jasso, J. (2012). Invarianza factorial del cuestionario sobre creencias de autoeficacia EACA en Universitarios de Ingeniería y Ciencias Sociales. *Formación Universitaria*, 5 (3), 31-42.
15. Chiecher, A. (2009). Búsqueda de ayuda en ambientes virtuales. Relaciones con la orientación hacia el aprendizaje y la autoeficacia percibida. *Apertura*, 9 (10), 78-89.
16. Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectiva en Psicología*, 1 (2), 183-194.
17. Cunapi, M. (2010). Validación de una nueva escala de expectativas de resultados y metas de rendimiento para matemática. *Interdisciplinaria*, 27 (1), 111-127.
18. Cupani, M., y Pautassi, R. M. (2013). Predictive Contribution of Personality Traits in a Sociocognitive Model of Academic Performance in Mathematics. *Journal of Career Assessment*, 00 (0), 1-19.
19. Cupani, M. Richaud, M. C., Pérez, E. R., y Pautassi, R. M. (2010). An Assessment of a Social-Cognitive Model of Academic Performance in Mathematics in Argentinean Middle School Students. *Learning and Individual Differences*, 20, 659-663.
20. Cupani, M., y Pérez, E. R. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23 (1), 81-100.
21. Cupani, M., y Lorenzo, J. (2010). Evaluación de un Modelo Socialcognitivo del Rendimiento en Matemática en una Población de Preadolescentes Argentinos. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (1) 63-74.
22. Cupani, M., y Zalazar, M. F. (2014). Rasgos Complejos y Rendimiento Académico: Contribución de los Rasgos de Personalidad, Creencias de Autoeficacia e Intereses. *Revista Colombiana de Psicología*, 23 (1), 57-71.
23. Del Río, M. F., Lagos, C., y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 149-166.
24. Durán, E., Valdés, M. A. E., y Pujol, L. (2014). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) en una Muestra de Estudiantes Universitarios Venezolanos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 (2), 1-23.
25. Fernández, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitarias de Psicología*, 7 (2), 385-401.
26. Fernández, J. M. (2008). Burnout: Autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 30, 120-125.
27. Forlin, C., García, I., Romero, S., Fletcher, T., y Rodríguez, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring Supportive Attitudes by Newly Graduated Teacher. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 723-739.

28. Furlan, L. A. (2012). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista colombiana de psicología*, 22 (1), 75-89.
29. Galicia, I., Velasco, A., y Robles, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología*, 29 (2), 491-500.
30. Garduño, L., Carrasco, M., y Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, 32 (127), 85-104.
31. Gastélum, G., Guedea, J. C., y Peinado, J. E. (2012). Composición Factorial de una Escala de Autoeficacia en el Ámbito del Trabajo en Equipo y Liderazgo en Universitarios de Ciencias de la Salud. *Formación Universitaria*, 5 (4), 49-60.
32. Juárez, F., y Contreras, F. (2008). Psychometric properties of the general self-efficacy scale in a Colombian sample. *International Journal of Psychological Research*, 1 (2), 6-12.
33. López, O., Sanabria L. B., y Sanabria, M. (2014). Logro de aprendizaje en ambientes computacionales: Autoeficacia, metas y estilo cognitivo. *Psicología Desde el Caribe*, 31 (3), 475-494.
34. López, O., y Triana, S. (2013) Efecto de un activador computacional de autoeficacia sobre el logro de aprendizaje en estudiantes de diferente estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 225-244.
35. López, O., y Valencia, N. G. (2012). Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico: el efecto de un andamiaje computacional. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 29-41.
36. Martínez, J. A., y Herrera, M. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de cómputo para el EXANI-II. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (2), 68-80.
37. Montecinos, C., Barrios, C., y Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Revista Perspectiva Educativa*, 50 (2), 96-122.
38. Muñoz, F., Zueck, M. C., Gastélum, G., y Guedea, J. C. (2012). Composición Factorial de una Escala de Autoeficacia en el Ámbito Sociocultural en Universitarios de Ingeniería. *Formación Universitaria*, 5 (5), 39-50.
39. Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., y Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 15 (1), 17-28.
40. Ornelas, M., Blanco, H., Peinado, J. E., y Blanco, J. R. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 779-791.
41. Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., y Chávez, A. (2011). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación Universitaria*, 5 (2), 17-26.
42. Palacio, J. E., Caballero, C. C., González, O., Gravini, M., y Contrera, K. P. (2011). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 535-544.
43. Peinado, J. E., Chávez, A., Viciano, J., y Rivero, J. G. (2012). Invarianza Factorial del Cuestionario de Autoeficacia EACA en Universitarios de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales. *Formación Universitaria*, 5 (4), 37-48.
44. Peinado, S. E., y Ramírez, J. J. (2010). Adaptación de un instrumento para evaluar la autoeficacia computacional en estudiantes venezolanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (1), 21-30.

45. Peinado, S. E., y Ramírez, J. J. (2010). Efecto de los estilos de aprendizaje y la autoeficacia computacional sobre el desempeño en el foro electrónico. *Investigación y Postgrado*, 25 (1), 145-168.
46. Pérez, E. R., Cupani, M., y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4 (1), 1-11.
47. Pérez, E., Lescano, C., Heredia, D., Zalazar, P., Furlán, L., y Martínez, M. (2011). Desarrollo y Análisis Psicométricos de un Inventario de Autoeficacia para inteligencias múltiples en niños Argentinos. *Psicoperspectivas*, 10 (1), 169-189.
48. Pérez, E., y Delgado, M. F. (2001). Inventario de autoeficacia para el estudio: desarrollo y validación inicial. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 135-143.
49. Pérez, E., y Medrano, L. (2007). Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado: un estudio de validez de criterio. *Avances de Medición*, 5, 105-114.
50. Plata, L., González-Arratia, N., Oudhof, H., Váldez, J. L., y González, S. (2014). Factores Psicológicos Asociados con el Rendimiento Escolar en Estudiantes de Educación Básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 131-149.
51. Pool, W. J., y Martínez, J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (15), 21-37.
52. Ramírez, M. C., y Canto, J. H. (2007) Desarrollo y evaluación de una escala de auto-eficacia en la elección de carrera de estudiantes mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (11), 37-56.
53. Rodríguez, A., Sánchez, G., Roldán, O. L., y Franco, M. (2010). Percepción de autoeficacia en inteligencias múltiples de los estudiantes de nuevo ingreso al Decanato de Ciencias de la Salud. Ucla. *Académica*, 2 (3), 141-154.
54. Romero, S., García, I., Forlin, C., y Lomelí, K. A. (2013) Preparing Teachers for Inclusion in Mexico: How Effective is this Process? *Journal of Education for Teaching*, 39 (5), 509-522.
55. Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, 8, 145-170.
56. Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 177-193.
57. Veliz, A., y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3 (2), 131-150.
58. Zalazar, M., Aparicio, M. M. D., Ramírez, C. M., y Garrido, S. J. (2011). Estudios Preliminares de Adaptación de la Escala de Fuentes de Autoeficacia para Matemáticas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 1-6.

## Abstract

---

*A review of educational research on self-efficacy and Social Cognitive Theory in Hispanic America*

**INTRODUCTION.** Educational research on the self-efficacy construct and the Social Cognitive Theory has been very abundant in the last three decades. The results obtained in the various lines of work have been summarized in qualitative and quantitative reviews, although primarily considering scientific production of Anglo-Saxon origin published in English. In the context of this background, this study intends to review research conducted in this area in Hispanic America, in order to determine the existence, volume and nature of the empirical studies carried out and to

identify future lines of research. **METHOD.** A review of research published was conducted on the basis of a systematic search on the SciELO, RedALyc, Scopus and Dialnet Plus databases. 58 empirical studies were identified that covered the previously established criteria for inclusion. The studies were classified by thematic area, type of study and methodological design. Samples, socio-cognitive variables and measures, and analysis techniques were also analyzed. **RESULTS.** There is evidence of the existence in the region of studies in all the classic lines of research relating to the Social Cognitive Theory, albeit with an uneven degree of development. There is a clear predominance of work in the area of self-efficacy, performance and motivation (46%), followed by psychometric style studies (28%), studies in the area of teacher self-efficacy (17%) and studies on Vocational Self-Efficacy and SCCT (9%). **DISCUSSION.** Based on the results, the paper presents a general diagnosis of the state of the empirical research on self-efficacy and the Social Cognitive Theory in Hispanic America, which so far has not been available. This new systematic knowledge made it possible to identify, among other aspects, specific research areas requiring development in the region from a broad base of evidence.

**Keywords:** *Self-Efficacy, Literature Reviews, Educational Research, Hispanic Americans.*

## Résumé

---

*Une révision de la recherche éducative sur l'auto-efficacité et la théorie sociale cognitive en Amérique hispanique*

**INTRODUCTION.** La recherche éducative autour l'idée auto-efficacité et la théorie cognitive sociale a été très abondante pendant tous les trois ultimes décades. Les résultats obtenus dans ses différents linges de travail ont été synthétisés tout au long de révisions autant qualitatives que qualitatives, en considérant plutôt la production scientifique d'origine anglo-saxon publiée en anglais. Dans le cadre de ces antécédents, cette étude veut faire une révision de la recherche réalisé dans ce domaine en Amérique hispanique, avec la fin de mis en relief l'existence, le volume et la nature des études empiriques développés en vue d'identifier les lignes de recherches dans les années à avenir. **MÉTHODE.** On a fait une révision de la recherche publié en utilisant une recherche systématisée sur des bases des données, comme la base de données SciELO, RedALyC, Scopus et Dialnet Plus. On a identifié 58 études empiriques qui ont couvert les critères d'inclusion fixés en avance. Tous eux ont été caractérisés en attendant à son area thématique, le type d'étude et le dessin méthodologique, les échantillons, les variables et les mesures sociocognitives et techniques pour l'analyse. **RÉSULTATS.** On mit en relief l'existence de travaux en toutes les lignes classiques de recherche dans le domaine de la théorie sociale cognitive dans la région, bien qu'avec un grade de développement très disparu. On montre une nette prédominance des travaux dans le domaine de l'auto-efficacité, le rendement et la motivation (46%), suivi des études de type psychométrique (28%), les études dans le domaine de l'autoefficacités des enseignants (17%) et les travaux sur autoefficacités vocationnel et SCCT (9%). **DISCUSSION.** En partant des données obtenues, on montre un diagnostique général de l'état de la recherche empirique sur l'autoefficacités et la théorie sociale cognitive en Amérique hispanique qui jusqu'à le moment n'était pas disponible. Cette nouvelle connaissance systématisée a permis d'identifier, parmi des autres aspects, des domaines de recherche concrets dans la région à partir d'un appui large pour les évidences qui signalent les besoins développement.

**Mots-clés:** *Auto-efficacité, Révision de la littérature, Recherche Éducative, Hispano-Américains.*



## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Yadira Casas Moreno (autora de contacto)**

Becaria predoctoral de Colciencias, Universidad Complutense de Madrid. Becaria predoctoral del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia para la realización de su tesis doctoral, de la que este trabajo forma parte, y que desarrolla en la Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora y asesora pedagógica de programas educativos en convenio con la Organización de los Estados Iberoamericanos, actualmente es directora del Centro Técnico de Quibdó-Colombia.

Correo electrónico de contacto: [ycasas@ucm.es](mailto:ycasas@ucm.es)

Dirección para la correspondencia: Yadira Casas Moreno. Islas Gilbert, 19, 3B. 28039, Madrid.

### **Ángeles Blanco-Blanco**

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnósticos en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Profesora contratada doctora. Acreditada como titular desde el 2012, su tesis doctoral recibió el premio extraordinario de la Facultad de Educación (UCM) y la primera mención honorífica en los Premios Nacionales de Investigación Educativa del año 2007. Desempeñó labores docentes e investigadoras en el Departamento de Educación de la Universidad P. Comillas durante una década antes de incorporarse a la UCM. Ha sido Visiting Scholar de la Universidad de Maryland (USA, 2013).

Correo electrónico de contacto: [ablancob@ucm.es](mailto:ablancob@ucm.es)



# OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE Y EFICACIA DOCENTE. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE FACTORES ASOCIADOS

## *Opportunity to learn (OTL) and teaching effectiveness: an exploratory analysis of associated factors*

SAMUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, RUBÉN FERNÁNDEZ ALONSO, JOSÉ MIGUEL ARIAS BLANCO,  
MARCELINO FERNÁNDEZ-RAIGOSO CASTAÑO Y JOAQUÍN LORENZO BURGUERA CONDON  
*Universidad de Oviedo*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.38075

Fecha de recepción: 30/07/2015 • Fecha de aceptación: 30/03/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Samuel Fernández Fernández. E-mail: samuel@uniovi.es

---

**INTRODUCCIÓN.** Este trabajo analiza el tiempo que el profesorado dedica en su labor docente a actividades específicas de enseñanza y promoción de aprendizajes en su alumnado, por considerar que estos tiempos constituyen un indicador clave del estándar *oportunidad de aprendizaje* (OTL) y un rasgo de eficacia docente. El objetivo principal es explorar las variables asociadas a la distribución del tiempo que dedica el profesorado a tareas de enseñanza-aprendizaje. **MÉTODO.** Partiendo de la encuesta TALIS 2013, se analiza el tiempo que el profesorado español dedica a tareas administrativas, al control de conductas y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El estudio se centra en la comparación de tres modelos de análisis de regresión múltiple mediante la adición de diferentes conjuntos de variables. **RESULTADOS.** Los docentes españoles dedican menos tiempo a las tareas de enseñanza-aprendizaje que los de países de nuestro entorno. La metodología de enseñanza y el clima de disciplina tienen más peso explicativo en la distribución de tiempos que la tipología de materia, actitudes, expectativas, género y experiencia docente. **DISCUSIÓN.** Las diferentes condiciones que facilitan una enseñanza efectiva precisan la adopción de estrategias en centros escolares de zonas socioculturales desfavorecidas y con alumnado con dificultades en su aprendizaje. Los equipos directivos deben asumir que incrementar la eficacia docente supone tener en cuenta las características del profesorado, las estrategias metodológicas que desarrollan y las agrupaciones de aula.

**Palabras clave:** *Oportunidades educativas, Eficacia docente, Encuestas de profesorado, Análisis de Regresión Múltiple.*

---

## Introducción

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre *Igualdad y Equidad en Educación*, realizado a partir del informe PISA 2009, plantea que los centros escolares situados en zonas de menor nivel socioeconómico tienden a reforzar las desigualdades (OECD, 2012: 107). Como imagen didáctica considera este informe el hipotético caso de dos alumnos cuyas familias tienen similar nivel socioeconómico pero acuden a centros en los que la mayoría del alumnado es, en un caso, de familias de alto nivel socioeconómico y, en el otro, de familias de bajo nivel. Los análisis diferenciales realizados en los países de la OCDE muestran que el primer alumno sería esperable que obtuviese una puntuación en los indicadores de competencia lectora de 32 puntos más alta que el segundo, pudiendo superar los 50 puntos en algunos países. Según los autores, esto pone de manifiesto la doble desigualdad que afecta al alumnado de medios desfavorecidos ya que los centros educativos no solo no reducen el impacto negativo del nivel socioeconómico sino que lo amplifican en términos de rendimiento académico.

Como indican diferentes estudios (Hattie, 2003; Black, 2007; Cochran-Smith y Lytle, 2009; Faubert, 2012), el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye el factor más decisivo para la implicación del alumnado en la actividad escolar, la mejora de su rendimiento y el refuerzo de la igualdad en centros de zonas socialmente desfavorecidas. Al hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje hacen referencia a la organización del currículo en torno a la actividad del alumnado, la adaptación de las tareas a las diferencias individuales y grupales y la diversidad de estilos de aprendizaje. No menos importante resultan el enfoque directo para enseñar conocimientos y habilidades básicas y el aprendizaje reflexivo. El primero mediante presentación de problemas y situaciones concretas que lleven a soluciones claras, que puedan ser asimiladas rápidamente, y el segundo, cuando se

dispone de un conocimiento base, induciendo al alumno a buscar la solución antes de que el profesor la muestre.

La adscripción del alumnado con dificultades de aprendizaje a programas enriquecidos es una de las iniciativas apuntadas por el informe de la OCDE, en referencia al programa “Superación por Iniciativa Personal” (en inglés, AVID), que sitúa al alumnado con dificultades en clases avanzadas con apoyos diarios de compañeros en habilidades de estudio y pensamiento crítico. Por su parte, Hattie (2009) aconseja además evaluar e informar al alumnado sobre sus resultados y el seguimiento de la efectividad de los programas de las asignaturas.

## Oportunidad de aprendizaje, implicación activa del estudiante y eficacia docente

El concepto *oportunidad de aprendizaje* (OTL) se basa en una premisa elemental tal que el aprendizaje es función del tiempo y el esfuerzo invertidos (Gillies y Jester-Quijada, 2008). Como idea, la OTL tiene más de medio siglo de vigencia y su origen se encuentra en Carroll (1963), quien estableció que el aprendizaje efectivo debe considerarse como la razón entre el tiempo dedicado al estudio (“*time on task*” o “*engaged time*”) y la cantidad de tiempo que el estudiante necesita realmente para dominar el contenido. Esta idea fue desarrollada en los estudios iniciales de evaluación de sistemas educativos (McDonnell, 1995), como forma de aportar evidencias sobre la validez de contenido de las pruebas para poder comprobar si los estudiantes habían tenido oportunidad de aprender los contenidos relativos a las preguntas planteadas en la evaluación del rendimiento. Para ello, estos primeros estudios evaluativos incluyeron en sus cuestionarios para docentes preguntas que valoraban la congruencia entre el currículo planeado (*intended curriculum*), el desarrollado (*implemented curriculum*) y el logrado (*attained curriculum*). Los resultados mostraron una alta correlación entre rendimiento y

*oportunidad de aprendizaje* (Lapointe, Mead, y Philips, 1989).

En principio, el concepto OTL se entendió como la oportunidad o exposición del alumnado al contenido, sin referirse a lo que se enseña y cómo. Este planteamiento inicial se ha ido ampliando al incorporar aspectos socioculturales como determinantes o condicionantes del logro educativo. Así, en los años noventa, la OTL llegó a considerarse base del análisis de la calidad de los recursos, prácticas y condiciones educativas, para que todo estudiante pudiese conseguir los objetivos curriculares de cada etapa (Ysseldyke, Thurlow y Shin, 1995). No obstante, no ha habido unanimidad al definir este concepto, entendiéndose unas veces como tiempo de trabajo centrado en tareas curriculares, otras como fondos económicos destinados a un centro educativo y otras como disponibilidad de profesorado bien formado o nivel de cobertura del currículo oficial (Kurtz, 2011: 43). En todo caso, resulta fundamental considerar que el concepto de estándar atribuido a la *oportunidad de aprendizaje* requiere un análisis común para establecer comparaciones e identificar centros que no acrediten una oferta de aprendizaje adecuada.

A lo largo del tiempo se ha considerado que la *oportunidad de aprendizaje* que ofrece un centro educativo requiere analizar lo siguiente (Ysseldyke, Thurlow, y Shin, 1995):

1. Tiempo de permanencia de un estudiante en el centro, referido al horario y calendario escolar.
2. Tiempo dedicado por el estudiante a tareas de aprendizaje.
3. Tiempo que el estudiante se mantiene activamente implicado en las tareas.
4. Presupuesto educativo en términos de gasto por alumno, salario docente y servicios de apoyo disponibles para el alumnado con dificultades de aprendizaje.
5. Información registrada sobre el proceso de enseñanza, con expresión de contenidos

impartidos en cada periodo de clase, modalidad de enseñanza, actividades propuestas al alumnado y materiales utilizados.

La información sobre el proceso de enseñanza ha tenido desarrollos muy concretos en forma de registros complejos, como las escalas de ambiente instructivo (Ysseldyke y Christenson, 2002) o *My iLogs* (Kurtz y Elliott, 2013). Estos últimos autores definen la OTL como el grado de dedicación temporal para conseguir los objetivos curriculares previstos, enfatizando las habilidades cognitivas de alto nivel y planteando actividades que aporten evidencias de aprendizaje y trabajo mediante agrupamientos flexibles. En esta línea, *My iLogs* permite obtener información sobre las actividades de aula, como porcentaje del tiempo de clase dedicado a la enseñanza, elementos del currículo trabajados y nivel de profundidad, habilidades de aprendizaje o procesos cognitivos que enfatizan las tareas propuestas, tipo de evidencias que requieren las actividades de enseñanza-aprendizaje empleadas, cantidad de trabajo que se diferencia para el alumnado con necesidades especiales, etc. Estas cuestiones se responden mediante cinco indicadores, dos relativos a la enseñanza (tiempo y contenido) y tres sobre la calidad del proceso de aprendizaje (habilidades cognitivas trabajadas, actividades que promueven aprendizajes y tipología de grupos de trabajo).

En investigación educativa es frecuente asociar, también, el concepto de *oportunidad de aprendizaje* al de *implicación activa* o “*engagement*”, considerado como el grado en que el estudiante se mantiene centrado en la tarea (Kurz, Talapara y Roach, 2012; Zepke y Leach, 2010). Este término abarca la actitud del alumnado por mantener la atención, el interés y el esfuerzo en las actividades de aprendizaje (Marks, 2000; Fredericks, Blumenfeld y París, 2004) bajo alguna o varias de las tres modalidades de tarea consideradas, comportamental, cognitiva y

emocional. La primera supone realizar las tareas siguiendo las pautas establecidas, manteniendo conductas positivas sin disrupciones; la segunda supone motivación, esfuerzo intelectual y estrategias para resolver problemas, y la tercera se centra en valores, emociones y sentimientos expresados.

En todo caso, la oportunidad construida por el docente y la implicación conseguida en el alumno vienen siendo analizadas preferentemente en términos de tiempos de actividad por algunos sistemas y organizaciones educativas. Así, la OCDE, en el informe *Education at a Glance, 2013*, establece que el promedio de enseñanza en los colegios públicos de educación infantil es de 994 horas, de 790 en primaria, 709 en secundaria obligatoria y 664 en secundaria no obligatoria, con rangos muy amplios que oscilan en primaria entre 600 horas en Grecia o Rusia y 1.000 en Estados Unidos o Chile (OECD, 2013).

Analizando la carga horaria, el Departamento de Educación del Reino Unido (TNS BMRB, 2014) concluye, tras una encuesta en 2013, que su profesorado trabaja más de 50 horas semanales, dedicando a dar clase 19-20 horas, entre 6-7 horas a la atención personal del alumnado y familias, 6-7 a tareas administrativas, 2-3 a formación permanente y 12 horas a trabajo externo. De estas, 10 o más las dedica a planificar tareas escolares y preparar pruebas y exámenes. Este informe destaca que las tareas administrativas van en aumento por el incremento de las tareas burocráticas exigidas por los inspectores que implican, frecuentemente, duplicidad y excesivo nivel de detalle en la información requerida, siendo consideradas innecesarias para planificar y programar la enseñanza. Por el contrario, el 30% del profesorado considera que dedicar más tiempo a guiar el trabajo individual del alumnado mejoraría la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, un 28% indica como elemento de mejora la enseñanza personalizada o en pequeño grupo mientras que el resto menciona la planificación en grupo

de colegas y la búsqueda y preparación de recursos para la enseñanza.

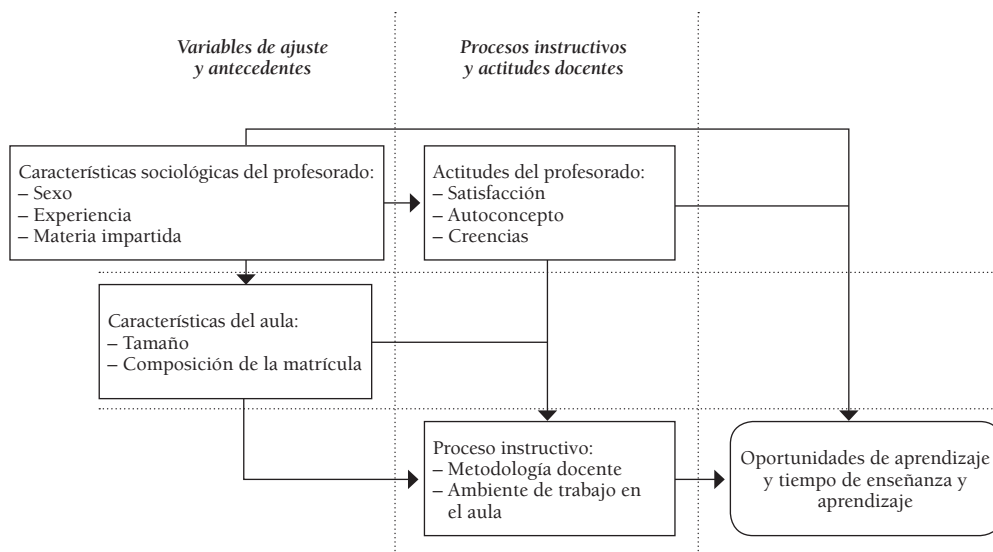
## Método

Entre los datos ofrecidos por la encuesta TALIS 2013 no se encuentran los resultados educativos y en consecuencia no es posible contrastar la hipótesis de que los mejores rendimientos académicos se corresponden con los grupos-aula en los que el tiempo efectivo dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje es mayor, pero eso ha sido demostrado hace tiempo por autores como Myers (1990). Como alternativa, los objetivos específicos de este trabajo se concretan en: 1) analizar el tiempo que dedica el profesorado español a tareas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva disciplinar y 2) explorar las variables asociadas a la distribución del tiempo que dedica el profesorado a las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Se trata, pues, de analizar la eficacia docente en relación al concepto de equidad y oportunidad de aprendizaje, utilizando datos representativos del profesorado español de educación secundaria obligatoria que participa en la encuesta TALIS 2013 (MECD, 2014).

La figura 1 muestra el fundamento del análisis, en el que se considera que el tiempo efectivo de aprendizaje depende de variables de diversa naturaleza. Unas, propias del profesorado, incluyen, por un lado, sus características personales y sociales (sexo o experiencia) que en un modelo explicativo funcionarían como variables de ajuste, y por otro, sus actitudes (satisfacción docente o percepciones de autoeficacia). Otro grupo de variables se refiere a las características del grupo-aula: tamaño, número de estudiantes, características del alumnado. Finalmente, el aprovechamiento del tiempo de aula se considera directamente relacionado con los procesos instructivos y el ambiente de trabajo del grupo y, por lo tanto, una concreción fundamental del estándar OTL.

FIGURA I. Marco teórico



Fuente: elaboración propia.

## Participantes

En este análisis se ha utilizado la muestra española del estudio TALIS 2013 cuyo cuestionario incluía un bloque denominado “Su práctica docente con el grupo elegido”, que solicitaba al profesorado que respondiese a cuestiones “sobre el primer grupo de ESO al que impartió clase el pasado martes después de las 11:00 h”. Esta instrucción aseguraba la elección aleatoria de un grupo-aula concreto.

Esta muestra la formaron 2.914 profesores de ESO, representando a 179.000 docentes, el 58,4% mujeres y el 41,6% hombres, con una media de edad de 45,6 años (DT = 8,6), y un promedio de experiencia docente de 18,3 años (DT=9,5). Su situación laboral era de un 89,2% contratado a tiempo completo y el 11,8% a tiempo parcial, el 82,4% con contrato indefinido y el 17,6% con contrato de duración determinada. El 91,8% eran diplomados, licenciados o de titulación equivalente, el 4,2% doctores y el 4% titulados en Formación Profesional o Bachillerato.

## Tipo de análisis

Para responder al primer objetivo (tiempo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje), realizamos un análisis descriptivo, segmentando el tiempo de aula en tres tipos de actividades: administrativas, de control de aula y de enseñanza y aprendizaje propiamente dichas.

Para el segundo objetivo (variables asociadas a la distribución de tiempos), se han comparado tres modelos de regresión múltiple, estimando la potencia explicativa de las variables consideradas en cada modelo. El primero incluye variables relativas al profesorado: edad, experiencia docente y materia impartida, considerándose variables de ajuste clásico, y otras relacionadas con las actitudes docentes: satisfacción y eficacia autopercebida. El segundo modelo añade a las anteriores otras propias de la composición del aula, como tamaño y características del alumnado. El tercer modelo añade variables propias de la metodología docente y del clima disciplinar del aula.

La encuesta TALIS empleaba un diseño muestral bietápico y estratificado, en el que los docentes que respondían a la encuesta se seleccionaron de acuerdo a un procedimiento aleatorio y sistemático. Además, a cada profesor participante se le asignaba un peso muestral y 100 pesos replicados en función de su probabilidad de selección para participar en el estudio (OECD, 2014b). En estas condiciones, sabemos que el error de los estimadores que ofrece un programa como SPSS es inapropiado ya que asume que el muestreo es aleatorio simple. El problema básico de calcular el error típico de un estimador en un diseño polietápico y estratificado asumiendo que los casos fueron seleccionados de acuerdo a un muestreo aleatorio simple es que dicho error se infraestima, con lo que se elevan inapropiadamente las probabilidades de cometer un error de tipo I, es decir, rechazar la hipótesis nula siendo verdadera. Para prevenir esta incidencia, el estudio PISA desarrolló el módulo *Replicates* para SPSS 15 (OECD, 2005), que hemos asumido. Esto hace que los errores típicos de los estimadores (porcentajes o coeficientes estandarizados de regresión), sean más adecuados al diseño muestral que si se hubiesen calculado con el módulo *Regression* SPSS. Por otro lado, todas las variables incluidas han sido tipificadas previamente, centrando sus valores sobre la media total. Así, los resultados de cada variable en los modelos de regresión lineal pueden interpretarse como tamaños de efecto

estandarizados, con sus correspondientes errores típicos.

Para recuperar datos perdidos empleamos una estrategia doble, según la naturaleza del dato ausente. Cuando el caso está incompleto, mediante el reemplazo por la media del sujeto, y en los casos completamente perdidos por imputación múltiple con el empleo de variables auxiliares (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2012).

### VARIABLES DE ESTUDIO

El análisis realizado utiliza una variable dependiente y diversos predictores agrupados como características del profesorado y del aula. Se ha considerado como variable dependiente la *distribución del tiempo dedicado a diferentes actividades*. TALIS 2013 incluía tres ítems para que el profesorado estimara el porcentaje de tiempo empleado en tres actividades dentro del “grupo elegido”: tareas administrativas (pasar lista, distribuir información/impresos del centro, etc.), mantenimiento del orden en clase (disciplina) y actividades de enseñanza y aprendizaje propiamente dichas. La tabla 1 muestra la distribución, en porcentajes, del tiempo dedicado a cada tarea, y la correlación entre las actividades (entre paréntesis los errores típicos de los estimadores).

TABLA 1. Distribución del tiempo dedicado a diferentes tareas

	Media (E.T.)	Coeficientes de correlación (E.T.)		
		Tareas administrativas	Orden y disciplina	Enseñanza y aprendizaje
Tareas administrativas	7,4 (0,12)	–	0,23 (0,02)	-0,55 (0,02)
Orden y disciplina	14,7 (0,29)		–	-0,87 (0,01)
Enseñanza y aprendizaje	77,2 (0,34)			–

Nota: los promedios no suman 100% ya que no todas las respuestas emitidas por el profesorado sumaban exactamente 100%.



La correlación entre tiempo de enseñanza y aprendizaje y tiempo dedicado a tareas de control de aula (orden y disciplina) es cercana a  $-.90$ , lo que indica que ambas medidas pueden considerarse estimaciones de un mismo fenómeno. Igualmente, la correlación entre el tiempo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje y el dedicado a tareas administrativas es moderadamente negativa, indicando, tal como viene planteándose desde hace tiempo (Brophy y Good, 1986), que el profesorado que podemos considerar más eficiente tiende a invertir menos tiempo en tareas de control de aula y en tareas administrativas.

Para explicar esta distribución de tiempos se utilizan cuatro tipos de variables independientes:

- Variables de ajuste: *sexo*: hombre (0) y mujer (1); *experiencia docente*: número de años dedicados a la docencia; y *materia impartida* (denominación).
- Variables del profesorado.
  - *Autoeficacia docente*. Índice construido por TALIS a partir de un conjunto de preguntas del cuestionario. El índice se tipificó para que la media internacional fuese de 10 puntos y la desviación de 2. Mayores puntuaciones en este índice indican que el profesorado se considera más eficiente para gestionar el aula y enseñar y motivar al alumnado.
  - *Satisfacción docente*. Índice construido por TALIS a partir de otro conjunto de preguntas del cuestionario, tipificado también a escala  $N(10,2)$ . Mayores puntuaciones indican que el profesorado está más satisfecho con su profesión y con el ambiente de trabajo. Para analizar más en detalle estos índices puede consultarse el informe de OECD (2014b: 196-216).
- Variables relativas a la composición del aula. Se utilizan seis variables.
  - *Tamaño del aula*. Número de estudiantes por aula según las respuestas del profesorado.
  - *Tamaño del aula al cuadrado*. La variable anterior se elevó al cuadrado como medida de centralización.
  - *Composición de la matrícula del aula*. El cuestionario TALIS contenía seis preguntas dirigidas a estimar las características del alumnado del grupo elegido, introducidas por la cuestión: “calcule el porcentaje de estudiantes que dentro de su grupo elegido presentan las siguientes características”. Se eligieron las preguntas: *estudiantes con bajo rendimiento*; *estudiantes con necesidades educativas especiales*; *estudiantes con problemas de rendimiento* y *estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos*. A partir de la escala original de TALIS hemos definido una nueva escala para estas variables recodificando por la media de los intervalos contenidos en las opciones de respuesta.
- Variables de gestión del aula y metodología docente. Las variables se dividen en tres tipos:
  - *Metodología docente*. A partir de las respuestas hemos realizado un análisis de componentes principales por máxima verosimilitud, encontrando dos factores que describen otros tantos perfiles docentes en cuanto a metodología de enseñanza-aprendizaje:
    - *Factor 1. Metodología activa*: puntúa más alto el profesorado que con frecuencia o en todos o casi todos los periodos lectivos promueve en el alumnado el trabajo en grupo, el desarrollo de proyectos y el uso de tecnologías de comunicación.
    - *Factor 2. Metodología clásica*: puntúa más alto el profesorado que con frecuencia o en todos o casi todos los periodos lectivos presenta al alumnado resúmenes de los contenidos previos, plantea repetir ejercicios hasta que demuestran comprensión del tema y controla los deberes realizados.

- *Evaluación del alumnado.* Se han seleccionado dos de los cinco ítems que incluía TALIS y se han construido dos variables dicotómicas.
  - *Uso frecuente de exámenes.* El valor 1 indica que el profesor pone exámenes con frecuencia o en todos o casi todos los periodos lectivos y 0 que el profesor no lo hace o lo hace solo de vez en cuando.
  - *Promover frecuentemente la autoevaluación del alumnado.* El valor 1 indica que el profesorado deja que el alumnado evalúe su propio progreso con frecuencia o en todos o casi todos los periodos lectivos y 0 que el profesorado no lo hace o lo hace solo de vez en cuando.
- *Clima disciplinario de aula.* Índice construido por TALIS a partir de preguntas relativas al ambiente ordenado de trabajo en el aula, construido y tipificado de manera que las puntuaciones más altas indicasen aulas en las que el clima de trabajo se percibía como más ordenado y eficiente (OECD, 201b: 231-238).

## Resultados

En este apartado presentamos la estimación de los elementos analizados en relación con su influencia en la organización de tiempos de aula.

**TABLA 2. Distribución, por materia impartida, del tiempo que dedican los docentes a diferentes tareas**

	Porcentaje de docentes según materia impartida (s.e.)		Distribución del porcentaje de tiempo de aula dedicado a tareas o actividades					
			Tareas enseñanza-aprendizaje (s.e.)		Tareas control aula (s.e.)		Tareas administrativas (s.e.)	
Lengua y Literatura	15,7	(0,5)	77	(0,8)	14	(0,8)	8	(0,3)
Matemáticas	13,4	(0,5)	79	(0,8)	14	(0,6)	7	(0,4)
Ciencias	12,5	(0,5)	78	(0,7)	14	(0,6)	7	(0,3)
Ciencias Sociales	11,6	(0,6)	78	(0,9)	14	(0,6)	8	(0,4)
Lenguas extranjeras/modernas	15,8	(0,6)	76	(0,7)	15	(0,5)	8	(0,3)
Griego antiguo y/o Latín	1,3	(0,2)	81	(2,3)	12	(1,9)	6	(0,8)
Tecnología	8,0	(0,4)	78	(1,1)	15	(0,8)	7	(0,4)
Artes	8,0	(0,4)	73	(1,0)	17	(0,7)	8	(0,3)
Educación Física	6,1	(0,4)	78	(1,1)	13	(0,7)	8	(0,4)
Religión	3,8	(0,4)	76	(1,6)	16	(1,4)	7	(0,7)
Estudios prácticos o vocacionales	1,0	(0,2)	75	(3,2)	17	(2,5)	8	(1,3)
Otros	2,4	(0,3)	76	(2,4)	17	(2,0)	7	(0,8)
Ns/nc	0,3	(0,1)	76	(5,8)	19	(5,8)	5	(0,0)
Total	100,0		77	(0,3)	15	(0,3)	7	(0,1)

### Distribución del tiempo de aula durante una sesión ordinaria de clase

Las dos primeras columnas de la tabla 2 muestran la distribución del porcentaje de docentes por materia impartida y el error típico de dicho porcentaje. Las materias con mayores proporciones son: Lenguas extranjeras/modernas, Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales, acumulando prácticamente el 70% del profesorado que responde a la encuesta. Casi otro 25% lo forma profesorado de Tecnología, Artes y Educación Física. El resto tienen un porcentaje residual.

Las tres siguientes columnas muestran los porcentajes de tiempo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje y los errores típicos. En general, el profesorado español dedica un 77% de los periodos lectivos a actividades de enseñanza y aprendizaje propiamente dichas; el 15% a mantener el orden y la disciplina y un 7%, a tareas administrativas. Esto significa que, dentro de una sesión ordinaria de 55 minutos, 43 minutos se dedican a tareas de enseñanza y aprendizaje; 8 a mantener el orden y 4 a tareas administrativas. Es decir, aproximadamente, de cada cinco sesiones de trabajo una de ellas se dedica a mantener el orden y la gestión administrativa.

El tiempo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje en España resulta significativamente inferior al promedio internacional de TALIS (79%). En términos de *oportunidad de aprendizaje*, podemos considerar los datos estadísticamente similares a los de los países de nuestro entorno (Francia, Portugal o Italia), pero más bajos que los de los países nórdicos (salvo Islandia) y los del antiguo bloque del Este. Estos resultados son similares a los difundidos por algunas administraciones educativas de España en sus evaluaciones diagnósticas (Junta de Andalucía, 2008; Gobierno de Extremadura, 2012; Gobierno del Principado de Asturias, 2012).

Las diferencias entre materias rara vez son significativas y cuando lo son, se corresponden

con aquellas de menor carga horaria dentro del currículo. Así, los docentes de materias artísticas son los que menos tiempo efectivo declaran, en tanto que los de lenguas clásicas son los que más tiempo dedican a la enseñanza-aprendizaje. En general, se advierte que las materias del ámbito científico-tecnológico (Matemáticas, Ciencias Físico-naturales y Tecnología) presentan dedicaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje levemente superiores a las de las materias del ámbito social (Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Lenguas Clásicas y Religión).

### Variables asociadas al tiempo efectivo de aula

La tabla 3 muestra los resultados de los análisis de regresión múltiple planteados para dar respuesta al segundo objetivo del trabajo (*explorar las variables asociadas a la distribución del tiempo que dedica el profesorado a las tareas de enseñanza y aprendizaje*).

El modelo 1 incluye las variables de ajuste y las percepciones generales del profesorado. Todas son significativas pero, en conjunto, explican algo menos del 9% de la varianza. Las actitudes generales aportan la mayor parte de la explicación, siendo la satisfacción docente la que presenta mayor efecto ( $\beta = 0,21$ ). Por otra parte, comprobamos que las mujeres tienden a invertir menos tiempo en las tareas de enseñanza y aprendizaje. La experiencia muestra un efecto moderado y positivo ( $\beta = 0,14$ ), pero conviene matizar esta afirmación ya que un análisis adicional encuentra que la relación entre experiencia y tiempo sobre la tarea no es estrictamente lineal (figura 2). En el mismo, se aprecia que el profesorado novel emplea menos tiempo de aula en actividades de enseñanza-aprendizaje y, cumplidos los tres primeros lustros de carrera docente, el promedio de tiempo empleado en esas actividades se sitúa por encima de la media. A partir de ese momento, la diferencia entre los grupos con experiencia de 16-20 años y 26-30 años no alcanza el 1%. También se aprecia

una disminución del tiempo efectivo en el grupo de más experiencia frente al grupo anterior. Esto indica que al comienzo de la carrera profesional los docentes tienen más dificultades para gestionar el tiempo de aula pero la experiencia acumulada permite una gestión más eficaz para brindar oportunidades de aprendizaje.

El modelo 2 incorpora los efectos de las variables relacionadas con las características del aula y del alumnado. Este modelo explica el 30% de las diferencias de la variable dependiente, apreciándose una disminución del efecto de las variables del modelo 1, especialmente del efecto de la satisfacción docente, cuya  $\beta$  pasa de 0,21 a 0,11, exceptuando la variable sexo que

**TABLA 3. Modelos de regresión asociados al tiempo efectivo en el aula**

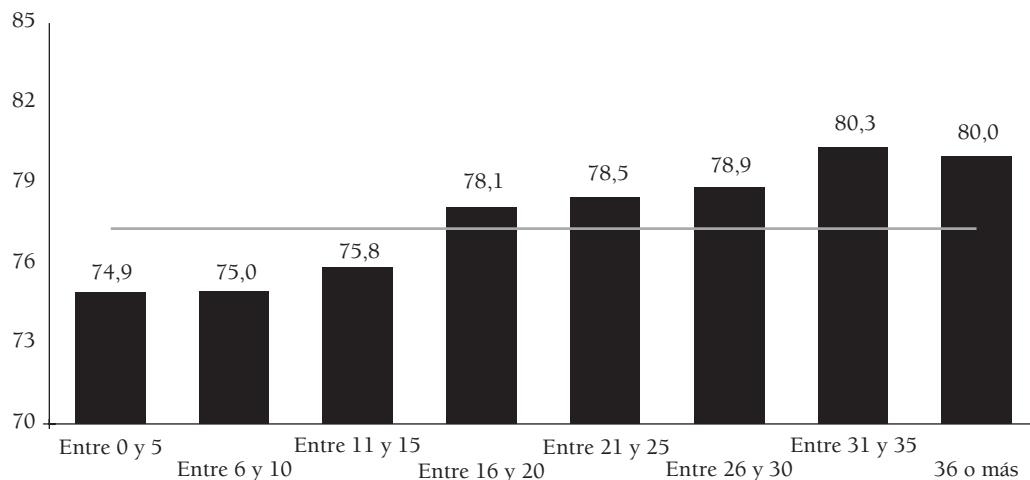
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		
	$\beta$	se	$\beta$	se	$\beta$	se	
Intercepto	0,000	0,021	0,001	0,019	0,000	0,016	
Variables de ajuste y actitudes docentes	Sexo (1= Mujer)	-0,058	0,022 ***	-0,079	0,022 ***	-0,064	0,018 ***
	Experiencia	0,137	0,027 ***	0,105	0,024 ***	0,086	0,020 ***
	Satisfacción docente	0,206	0,022 ***	0,106	0,018 ***	0,047	0,016 ***
	Autoeficacia docente	0,115	0,024 ***	0,100	0,021 ***	0,031	0,019 *
Características del aula	Tamaño aula	-	-	-0,340	0,090 ***	-0,139	0,082 *
	Tamaño aula ^2	-	-	0,214	0,089 **	0,072	0,080
	% Estudiantes NEE	-	-	0,035	0,017 **	0,020	0,015
	% Estudiantes bajo rendimiento	-	-	-0,122	0,026 ***	-0,034	0,023
	% Estudiantes problemas conducta	-	-	-0,390	0,024 ***	-0,212	0,025 ***
	% Estudiantes desfavorecidos sociales	-	-	0,031	0,020	-0,018	0,019
Características del proceso instructivo	Metodología E/A activa	-	-	-	-	-0,009	0,019
	Metodología E/A clásica	-	-	-	-	-0,003	0,017
	Uso frecuente autoevaluación	-	-	-	-	0,010	0,014
	Uso frecuente exámenes	-	-	-	-	-0,028	0,015 *
	Clima disciplinario de aula	-	-	-	-	0,461	0,019 ***
Porcentaje varianza explicada (R2 x 100)	8,6		28,9		43,3		

\*\*\*  $\alpha = 0.001$

\*\*  $\alpha = 0.05$

\*  $\alpha = 0.1$

FIGURA 2. Porcentaje de tiempo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje, por años de experiencia docente



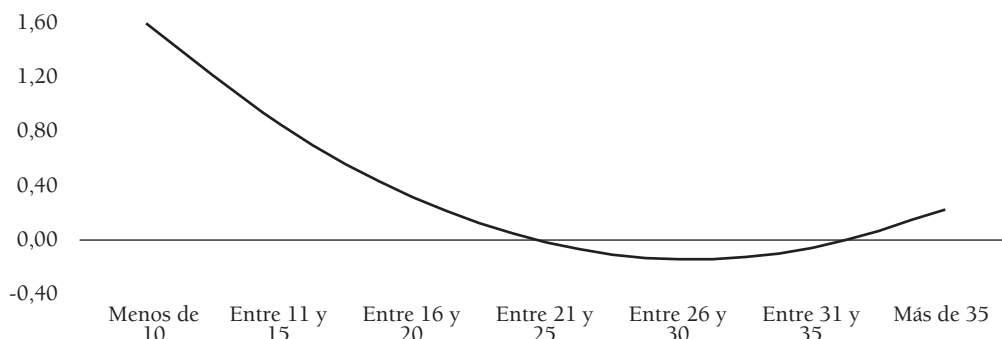
se mantiene como elemento diferenciador. No creemos estar desencaminados si imputamos el leve aumento del efecto negativo de ser mujer sobre la variable dependiente a que estas imparten docencia en grupos generalmente más pequeños con una composición de aula que requiere otra distribución temporal.

En este modelo el tamaño del aula presenta un efecto moderado y negativo ( $\beta = -0,34$ ), que indica que, a más estudiantes en el aula, menos tiempo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el elemento cuadrático contrarresta parte de este efecto ya que también es significativo, aunque positivo ( $\beta = 0,21$ ), lo

que indica que la relación entre el tamaño del aula y el tiempo de enseñanza-aprendizaje es curvilínea. La figura 3 muestra la predicción de tiempo de aprendizaje bajo una relación que supone que las aulas pequeñas o muy pequeñas tienen una ventaja indudable sobre las aulas más numerosas. Sin embargo, en aulas con tamaño superior a 16-20 estudiantes las diferencias del tiempo sobre la tarea se reducen y dejan de ser significativas.

Destacamos el efecto de dos variables que tienen un efecto negativo y significativo sobre el tiempo que el profesorado dedica a la enseñanza-aprendizaje: la proporción de estudiantes con

FIGURA 3. Relación entre tiempo de enseñanza-aprendizaje y tamaño del aula



problemas de comportamiento ( $\beta = -0,39$ ), y la de estudiantes con bajo rendimiento ( $\beta = -0,12$ ). Además, en los grupos con más estudiantes con necesidades educativas especiales existe un ligero efecto positivo y significativo entre el porcentaje de estos estudiantes en el aula y el tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje.

El modelo 3 incorpora las variables de carácter metodológico relacionadas con el modelo de enseñanza, la evaluación del alumnado y el clima de trabajo del aula, cuyo efecto apreciamos como no significativo. Esta incorporación de variables permite, no obstante, apreciar un incremento de la fuerza explicativa del modelo, dando cuenta de aproximadamente la mitad de las diferencias registradas en la variable dependiente. La inclusión de las nuevas variables en el modelo lleva aparejada una pérdida del efecto de las variables consideradas en los modelos anteriores. Así, los efectos de la eficacia autopercebida por el profesorado y los de su satisfacción se reducen entre un 50 y un 70% respecto al modelo anterior y pasan a ser marginalmente significativas, lo que parece indicar que pierde importancia la capacidad predictiva de las apreciaciones subjetivas en relación a las evidencias metodológicas de enseñanza y evaluación de aprendizajes.

Otra consecuencia es que la mayoría de las variables relacionadas con las características del aula y la composición de la matrícula pierde significación estadística. El efecto del tamaño del aula solo es significativo marginalmente y el elemento cuadrático, aunque positivo, deja de ser significativo. Además, todas las variables relativas a la composición del aula, excepto el porcentaje de estudiantes con problemas de comportamiento, pierden la significación estadística, lo que refuerza la idea de que las aulas que concentran alumnado con menor nivel socioeconómico y cultural, rendimientos más bajos o mayores necesidades educativas especiales no tienen por qué condicionar los tiempos de trabajo.

Los resultados del modelo se ven mediatizados por el efecto que el clima de disciplina y trabajo

ordenado en el aula tiene sobre el tiempo efectivamente dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la importancia del clima escolar, y en concreto su variable latente de organización del aula, ha sido igualmente puesta de manifiesto por los estudios de la OREALC-UNESCO (2013). Esta variable es la de mayor fuerza explicativa y el tamaño del efecto es cercano a 0,5 lo que corrobora los resultados de TALIS (OECD, 2014: 404), que muestran que España es uno de los países con una correlación más alta entre el tiempo de aprendizaje y el clima disciplinar del aula ( $r = 0,61$ ).

## Conclusiones

Los factores considerados en el modelo inicial (figura 1), como posibles buenos predictores de una enseñanza efectiva para la mejora de oportunidades de aprendizaje, han sido agrupados en torno a la actitud y estima personal del propio profesorado, a las características del aula y del alumnado, y al proceso instructivo. Comprobamos que este modelo puede explicar prácticamente la mitad de las variaciones de distribución del tiempo dedicado por el profesorado a las diferentes actividades. En concreto, *la existencia de un clima de trabajo que consiga la implicación y el “engagement” del alumnado en las tareas de clase, así como la ausencia de alumnado con comportamientos disruptivos, junto con la experiencia y satisfacción de la labor docente, se muestran como los elementos más influyentes en el uso efectivo del tiempo por parte del profesorado.*

Estas condiciones ideales no son fáciles de encontrar en centros educativos de medios sociales desfavorecidos, por la tendencia comprobada en estos centros a reforzar las desigualdades (OECD, 2012: 107). En este sentido, resulta obligado plantear estrategias que aumenten la efectividad docente para proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje al alumnado con dificultades, lo cual nos lleva a enfatizar la importancia que tiene organizar la enseñanza en estos centros con profesorado experimentado,

dedicado a que el alumnado optimice el tiempo sobre la tarea, y evitándole al máximo las actividades simplemente administrativas o tener que dedicarse a mantener el orden en el aula.

Las variables de ajuste indican que la experiencia docente parece ser un grado, de lo que se deduce la conveniencia de que el profesorado con mayor experiencia opte por trabajar con grupos más disruptivos y preservar, en lo posible, al profesorado novel de los grupos más conflictivos.

La pérdida de potencia explicativa de la satisfacción y la autoconfianza docente al incluir las variables de aula y proceso instructivo en el modelo de regresión parece indicar que ambas están muy relacionadas con el comportamiento del alumnado y el tipo de alumnado, lo que muestra la importancia de que la dirección de los centros apoye, específicamente, al profesorado que imparte docencia a los grupos más problemáticos.

Los datos confirman que los grupos de estudiantes con comportamientos disruptivos son los que menos oportunidades de aprendizaje tienen (Faubert, 2012) y, aunque no hay evidencia de que la proporción de estudiantes con dificultades de aprendizaje o bajo nivel socioeconómico y cultural afecte, *per se*, a la distribución de tiempos y tareas, la composición del aula puede influir en el tiempo efectivo de enseñanza en casos concretos. En este sentido, los equipos directivos deben tener en cuenta esta circunstancia cuando se organizan los grupos, ya que la acumulación de alumnado con problemas de comportamiento puede afectar al funcionamiento general del mismo.

En cuanto a las tareas instructivas no encontramos un perfil metodológico claro que indique que ciertas opciones instructivas sean mejores para aumentar el “tiempo sobre la tarea” del alumnado. Análisis adicionales muestran que las metodologías clásicas se asocian con algo más de tiempo dedicado a tareas de control de aula (McLaughlin *et al.*, 2005), y que el uso frecuente de procedimientos de autoevaluación del alumnado parecen

asociados a invertir menos tiempo en actividades de control de aula. Sin embargo son evidencias débiles e indirectas que precisan ser investigadas en mayor profundidad, por lo que en próximos trabajos nos proponemos analizar en detalle la implicación activa del estudiante como elemento de resistencia al fracaso escolar.

El clima disciplinar de aula se confirma como el predictor más importante de una distribución efectiva de tiempos docentes, resultado en consonancia con investigaciones sobre eficacia escolar (Murillo, 2005). También coinciden con la correlación que aporta TALIS entre el tiempo que considera el profesorado que su alumnado se mantiene centrado en la tarea, con su valoración de la disciplina de aula.

La información que aporta el modelo estudiado permite enunciar algunas acciones docentes como potenciadoras del incremento de oportunidades de aprendizaje en alumnado de medios desfavorecidos:

Reforzar el clima de aula con modelos que incluyan enseñanza directa, trabajo sobre competencias transversales y evaluación alternativa.

Respecto al alumnado con dificultades en su comportamiento, las acciones a potenciar pueden contemplar: identificación temprana, organización de intervenciones de respuesta inmediata, en la línea con los modelos RTI (Torgesen, 2009; Wright, 2012) y, en casos complejos, propuesta de programas de segunda oportunidad (Olmos y Mas, 2013).

Disponer de profesorado experto que muestre satisfacción con su labor docente es, en sí misma, una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes y a ello contribuye la formación en métodos reflexivos de docencia, la planificación de actividades en común con el equipo docente del curso, y la monitorización sistemática del proceso de enseñanza y aprendizaje, como plantean sistemas como el comentado *My iLogs* (Kurtz y Elliott, 2013).

## Referencias bibliográficas

---

- Black, R. (2007). *Crossing the Bridge: Overcoming entrenched disadvantaged through student-centred learning*. Education Foundation Australia, The R.E. Ross Trust.
- Brophy, J., y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on training* (3ª ed, pp. 328-375). Nueva York. Macmillan.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record* 64, 723-733.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Faubert, B. (2012). *In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review*. Paris: OECD.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., y Muñoz, J. (2012): Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24 (1), 177-181.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., y París, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74, 1, 59-109.
- Gillies, J., y Jester-Quijada, J. (2008). *Opportunity to learn. A high impact strategy for improving educational outcomes in developing countries*. United States Agency for International Development (USAID). Recuperado de: [http://www.equip123.net/docs/e2-OTL\\_WP.pdf](http://www.equip123.net/docs/e2-OTL_WP.pdf)
- Gobierno de Extremadura (2012). *Informe de la Evaluación Diagnóstico 2011*. Mérida: Agencia Extremeña de Evaluación Educativa. Recuperado de: <http://recursos.educarex.es/pdf/InformedeResultadosdeEvaluaciondeDiagnostico2011.pdf>
- Gobierno del Principado de Asturias (2012). *Informe de la Evaluación Diagnóstico. Asturias 2011*. Oviedo: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: [http://www.educastur.es/media/institucional/calidad/diagnostico2013/2013\\_INFORME\\_EvaluacionDiagnostico2011.pdf](http://www.educastur.es/media/institucional/calidad/diagnostico2013/2013_INFORME_EvaluacionDiagnostico2011.pdf)
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Communication presented in the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Recuperado de: <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-%282003%29.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Junta de Andalucía (2008) *Evaluación de Diagnóstico. Informe 2006-2007*. Sevilla: Consejería de Educación. Recuperado de: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/01\\_Informe\\_PED\\_2006-07.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/01_Informe_PED_2006-07.pdf)
- Kurtz, A. (2011). *Opportunity to Learn the Intended Curriculum: measuring key instructional indicators and examining relations to achievement for students with disabilities*. Tesis doctoral. Universidad de Vanderbilt.
- Kurtz, A., y Elliott, S. N. (2013). *MyiLOGS Guidebook: Advancing the measurement of instruction to help teachers grow and increase students' opportunities to learn (version 3.0)* Tempe, AZ: Arizona State University.
- Kurz, A., Talapatra, D., y Roach, A. T. (2012). Meeting the Curricular Challenges of Inclusive Assessment: The Role of Alignment, Opportunity-to-Learn, and Student Engagement. *International Journal of Disability Development and Education*, 59, 37-52.
- Lapointe, A., Mead, N., y Philips, G. (1989). *It's a World of Differences: An Assessment of Mathematics and Science*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-184.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (3), 305-322.



- McLaughlin, M., McGrath, D. J., Burian-Fitzgerald, M. A., Lanahan, L., Scotchmer, M., Enyeart, C., y Salganik, L. (2005). *Student Content Engagement as a Construct for the Measurement of Effective Classroom Instruction and Teacher Knowledge*. Washington D.C.: American Institutes for Research.
- MECD (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Murillo, F. J. (2005). *Investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Myers, S. (1990). The Management of Curriculum Time as it Relates to Student Engaged Time. *Educational Review*, 42 (1), 13-23.
- OECD (2005). *PISA 2003 Data Analysis Manual. SPSS® Users*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. doi :10.1787/9789264130852-en
- OECD (2013). How much time do teachers spend teaching? En *Education at a Glance 2013 Highlights*. Paris: OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/eag\\_highlights-2013-26-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-26-en)
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- Olmos, P., y Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 78-93. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>
- OREALC-UNESCO (2013). Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Santiago: OREALC/UNESCO
- TNS BMRB (2014). *Teachers' workload diary survey 2013. Research report*. London: Department for Education. Recuperado de: [www.gov.uk/government/publications](http://www.gov.uk/government/publications)
- Torgesen, J. K. (2009). The response to Intervention Instructional model: some outcomes from a large-scale implementation in reading first schools. *Child Development Perspectives*, 3 (1), 38-40 doi: 10.1111/j.1750-8606.2009.00073.x
- Wright, J. (2012). *RTI Success in Secondary Schools: A Toolkit for Middle and High Schools*. New York: Dude Pub.
- Ysseldyke, J. E., y Christenson, S. L. (2002). *Functional Assessment of Academic Behavior: Creating successful learning environments*. Longmont, CO: Sopris West.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M., y Shin, H. (1995). *Opportunity-to-learn standards (Policy Directions No. 4)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Recuperado de: <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Policy4.html>.
- Zepke, N., y Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education* 11, 167 doi: 10.1177/1469787410379680

## Abstract

---

*Opportunity to learn (OTL) and teaching effectiveness: an exploratory analysis of associated factors*

**INTRODUCTION.** This paper analyzes the time that teachers devote to teaching specific teaching activities and promote learning among their students. We consider that these times are a key standard of Opportunity to Learn (OTL) and a feature of teacher effectiveness. The main objective is to explore the variables associated with the distribution of faculty time devoted

to teaching and learning tasks. **METHOD.** Starting from the 2013 TALIS survey, we analyze the time that Spanish teachers devote to administrative tasks, controlling behaviors and the processes of teaching and learning. The study includes characteristics and attitudes of 2914 secondary school teachers, the working environment of their classrooms, the student composition and achievement, plus the instructional procedures. With this information three models of multiple regression analysis are compared by adding a different set of variables related to administrative tasks, maintaining order and the methodology followed in regards to teaching and learning. The Replicates module for SPSS is applied due to the stratification of the sample and the variables are standardized to be interpreted as effect size. **RESULTS.** Spanish teachers spend less time teaching-learning tasks, than those of neighboring countries. The kind of subject, attitudes, expectations, gender and teaching experience have less explanatory power than the methodology and the climate of discipline in time distribution. **DISCUSSION.** The different conditions that facilitate effective teaching require the adoption of strategies, especially in disadvantaged socio-cultural schools and students with learning disabilities. Taking into account teachers characteristics, methodological strategies and classroom groups made at schools, educational leadership should take into account approaches aimed at increasing teacher effectiveness.

**Keywords:** *Educational Opportunities, Instructional Effectiveness, Teacher Survey, Multiple Regression Analysis.*

## Resumé

---

*Opportunité d'apprentissage et efficacité de l'enseignement. Analyse exploratoire des facteurs associés*

**INTRODUCTION.** Cet article analyse le temps consacré pour les enseignants à des activités spécifiques d'enseignement et de promouvoir l'apprentissage de leurs élèves, étant donné que ces temps sont un indicateur clé du standard d'apprentissage (OTL) et une fonction de l'efficacité des enseignants. L'objectif principal est d'explorer les variables associées à la répartition du temps consacrée aux tâches d'enseignement et d'apprentissage. **MÉTHODE.** A partir de l'enquête 2013 TALIS, il a analysé le temps des enseignants espagnols dédiés à des tâches administratives, le contrôle de comportements et aux processus d'enseignement et d'apprentissage. L'étude porte sur la comparaison des trois modèles d'analyse de régression multiple en ajoutant des différents ensembles de variables. **RÉSULTATS.** Enseignants espagnols passent moins de temps sur les tâches d'enseignement et d'apprentissage que ceux des pays voisins. La méthodologie de l'enseignement et le climat de discipline ont un poids plus explicatif dans la répartition des temps que le type de sujet, les attitudes, les attentes, le sexe et l'expérience de l'enseignement. **DISCUSSION.** Les différentes conditions qui facilitent l'enseignement efficace exigent l'adoption de stratégies dans les écoles situées de zone socio-culturelle défavorisée et avec élèves des difficultés d'apprentissage. Les équipes de gestion devraient prendre pour accroître l'efficacité des enseignants signifie prendre en compte les caractéristiques des enseignants, des stratégies méthodologiques développés et les groupes de la classe.

**Mots clés:** *Opportunité de l'éducation, Efficacité des enseignants, Enquêtes enseignants, Analyse de régression multiple.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Samuel Fernández Fernández (autor de contacto)**

Catedrático del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Oviedo. Imparte docencia en el Departamento de CC. de la Educación y mantiene una línea de investigación sobre calidad y evaluación educativa. Ha dirigido o coordinado proyectos nacionales e internacionales sobre absentismo escolar. Evaluador nacional e internacional de programas universitarios de educación, ha publicado artículos sobre desarrollo metodológico en evaluación de programas en atención a personas con discapacidad.

Correo electrónico de contacto: samuel@uniovi.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo.

### **Rubén Fernández Alonso**

Profesor asociado en la Universidad de Oviedo, coordinador de Estudios de Evaluación y Calidad de la Consejería de Educación de Asturias. Investiga en evaluaciones diagnósticas del sistema educativo, factores asociados a resultados escolares, papel de los deberes en el rendimiento escolar o la fiabilidad interevaluadores.

Correo electrónico de contacto :ruben.fernandezalonso@asturias.org

### **José Miguel Arias Blanco**

Responsable de las asignaturas de Métodos de Investigación en Educación en los títulos que se imparten en su Universidad. Ha ocupado diversos cargos de gestión, tanto en su facultad, de la que ha sido decano, como en la Universidad de Oviedo. Los temas de investigación tratados son las temáticas relacionadas con la educación superior, el proceso de convergencia europea, la evaluación de la calidad de los estudios universitarios y la formación del profesorado.

Correo electrónico de contacto: arias@uniovi.es

### **Marcelino Fernández-Raigoso Castaño**

Responsable de las materias de Medición y Análisis de Datos y Orientación para el Trabajo en los grados y másteres de su departamento. Coordinador de investigaciones sobre necesidades formativas y competencias en diferentes ámbitos profesionales. Miembro de grupos de investigación sobre competencia digital, prácticas en la educación superior y mejora de las actividades profesionales en educación.

Correo electrónico de contacto: raigoso@uniovi.es

### **Joaquín Lorenzo Burguera Condon**

Imparte docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación en los grados en Pedagogía, Maestro en Educación Infantil, Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa. Trabaja en investigaciones sobre prácticas externas en educación superior, evaluación del profesorado, competencia digital y absentismo escolar, en diferentes proyectos interuniversitarios.

Correo electrónico de contacto: burguera@uniovi.es



# LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE, EL *ENGAGEMENT*, EL OCIO Y EL RENDIMIENTO ANTERIOR. PROPUESTA DE UN MODELO

## *Approaches to learning, engagement, leisure and past performance. Proposal for a model*

ANA ISABEL LÓPEZ-ALONSO, MERCEDES LÓPEZ-AGUADO, M<sup>a</sup> ELENA FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ,  
CRISTINA LIÉBANA PRESA Y LOURDES GUTIÉRREZ-PROVECHO

Universidad de León

DOI: 10.13042/Bordon.2016.40940

Fecha de recepción: 09/11/2015 • Fecha de aceptación: 24/05/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Ana Isabel López Alonso. E-mail: ana.lopez@unileon.es

Fecha de publicación *online*: 07/07/2016

---

**INTRODUCCIÓN.** En el proceso de enseñanza-aprendizaje influyen multitud de variables. Siempre es un reto para los docentes considerar al estudiante en su globalidad e individualidad, al tiempo que poder ofrecerle una formación motivadora que vaya más allá incluso de los contenidos de calidad, respetando su propia identidad. Este trabajo plantea probar un modelo estructural complejo, basado en la teoría SAL (*Students Approaches Learning*) de Biggs, relacionando enfoques de aprendizaje, *engagement* y tiempo libre/ocio, como variables influyentes en el continuum aprendizaje-enseñanza. **MÉTODO.** Participaron 752 estudiantes de diferentes títulos de la Universidad de León. Se utilizó un cuestionario adaptado ex profeso para la estimación del tiempo libre/ocio, el Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje y la versión española del cuestionario *Student Academic Engagement*, para analizar el *engagement*. **RESULTADOS.** Los valores obtenidos indican que el modelo propuesto presenta un ajuste global satisfactorio. Los resultados sustentan las hipótesis propuestas, en consonancia con otras investigaciones. El rendimiento anterior del estudiante es un buen predictor del enfoque profundo, e inverso al enfoque superficial. El enfoque profundo correlaciona positiva y directamente con valores altos de *engagement* e inversamente con el tiempo libre/ocio; y viceversa, el enfoque superficial puntúa menos en *engagement* y más en tiempo libre/ocio. **DISCUSIÓN.** La tendencia marcada de estos resultados podría testificar al *engagement* y los enfoques como predictores recíprocos. Si los autores recomiendan fortalecer el uso del enfoque profundo y a la vez aumentar el *engagement*, teniendo en cuenta que estos alumnos dispondrán de escaso tiempo libre/ocio, y este a su vez, es reconocido como un factor que influye en su capacidad de recuperación, se abre una nueva línea de investigación a fin de valorar si estos estudiantes (elevado *engagement* y enfoque profundo) necesitan menor tiempo libre/ocio para su recuperación y, en su caso, cuál sería el mínimo tiempo necesario, y su calidad.

**Palabras clave:** *Enfoques de aprendizaje, Engagement, Tiempo libre, Ocio.*

---

## Introducción

Gracias al perfeccionamiento de nuevas técnicas de análisis, últimamente se vienen desarrollando diferentes estudios que tratan de contrastar algunos modelos integradores del proceso de aprendizaje.

Estos modelos se basan en la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica (Biggs, 1987), influida por sus características individuales y el contexto educativo. Según uno de los modelos de aprendizaje científicamente más prolijos en la actualidad, el *Students Approaches Learning*, SAL (Biggs, Kember y Leung, 2001; Kember, Biggs y Leung, 2004), la interacción de elementos personales e institucionales determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes para enfrentarse a las diferentes tareas de aprendizaje (Hernández-Pina, García y Maquilón, 2004).

Estos modelos, creados para representar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultan de gran ayuda, al aportar claridad conceptual y comprensión por ofrecer una visión holística de tal proceso. A pesar de la dificultad de abordar todos los elementos que participan e influyen en el proceso, dada su amplitud y heterogeneidad (Ruiz-Lara, Hernández-Pina, Ureña y Argudo, 2011), es necesario que la investigación seleccione algunos factores, como objeto de estudio, para su análisis, valoración y profundización (López-Aguado y López-Alonso, 2013).

Parte de la investigación reciente en este campo trata de analizar cómo han de tomarse estas variables en consideración para el diseño de experiencias de innovación docente (Arquero, Fernández-Polvillo, Hassall y Joyce, 2015) y de comprobar el efecto de diferentes intervenciones para promocionar y mejorar los enfoques y estrategias de aprendizaje y autorregulación de los estudios universitarios (Haghparast, Ghorbani y Rohlin, 2016; Rosário, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti, 2016).

El estudio que se presenta en este trabajo se enmarca en la teoría SAL (Student Approaches to Learning) de Biggs (1987). A pesar de que existen otros modelos de aprendizaje que están produciendo investigación aplicada en la actualidad, como la Teoría Cognitivo Social de la Carrera (Zalazar-Jaime, Cupani y De Mier, 2015), la teoría SAL presenta un modelo holista, coherente, comprensible y completo, que contempla el proceso de aprendizaje desde el punto de vista del estudiante (teniendo en consideración tanto el *bagaje* previo de cada individuo en todas sus facetas, como los procesos personales que utiliza para afrontar cada tarea de aprendizaje), del contexto, del mismo proceso de aprendizaje y de sus resultados.

En este marco, el concepto de enfoque de aprendizaje ha sido definido por Biggs (1987) como la forma habitual en la que un estudiante se enfrenta a las tareas de aprendizaje. A pesar de que este concepto presupone cierta consistencia temporal, los enfoques de aprendizaje no son estáticos, sino que dependen también de las características de la tarea concreta de aprendizaje (Biggs *et al.*, 2001). Esta interrelación enfoque-características de la tarea tiene obvias implicaciones para los docentes, ya que se podrán mejorar y adaptar los métodos de enseñanza, para conseguir así un aprendizaje de mayor calidad (Demirbas y Demirkan, 2007; Fernández-Martínez, 2008; Gargallo, Garfella, Sahuquillo, Verde, y Jiménez, 2015; Hernández-Pina *et al.*, 2004; Kiguwa y Silva, 2007; Lashley y Barron, 2006; Li, Chen y Tsai, 2008).

Según Biggs (1993), el aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivación) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento), idea apoyada también por otros autores, como Barca, Peralbo y Brenlla (2004). Según su modelo (Biggs 1987; 1994), el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta como un sistema equilibrado e interactivo en el que todos sus componentes se relacionan y potencian entre sí, en el que profesor y estudiante

son corresponsables del resultado, el profesor estructurando las condiciones de aprendizaje y el estudiante implicándose en ellas (Hernández-Pina *et al.*, 2004). Así, el enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de las relaciones entre estudiante, contexto y tarea (Biggs *et al.*, 2001) en un modelo que considera tres tipos de variables.

Las *variables presagio* definen la situación previa al proceso de aprendizaje (Biggs, 1987). Agrupan variables personales (habilidades de aprendizaje, estilos cognitivos, experiencias previas, motivación, personalidad...) y variables situacionales o contextuales (de naturaleza instruccional, relacionadas con la tarea, evaluación, etc.). También se incluye el rendimiento anterior, como variable contrastada en diferentes estudios empíricos (Risso, Peralbo y Barca, 2010).

Las *variables proceso* se refieren a las formas en que cada aprendiz, en un contexto concreto, aborda la tarea de aprendizaje. Las investigaciones llevadas a cabo postulan un modelo bifactorial de enfoques de aprendizaje: un enfoque orientado hacia la consecución de significado-comprensión, *enfoque profundo*, y otro hacia la superficialidad-reproducción, *enfoque superficial* (Barca, Porto, Vicente, Brenlla y Morán, 2008; Morán, Barca, Vicente y Porto, 2008), como se refleja en la última versión del instrumento de medida (Biggs *et al.*, 2001), el Revised Study Process Questionnaire, 2 Factors (R-SPQ-2F).

Por último, las *variables producto*, o resultado del proceso de aprendizaje, de las que las investigaciones no aportan resultados concluyentes. Núñez, Vallejo, Rosário, Tuero y Valle (2014) encuentran que los enfoques es la variable personal que mejor predice el producto o rendimiento. Algunos señalan al enfoque profundo como un buen predictor de éxito académico, asociando el enfoque superficial a peores resultados (Barca *et al.*, 2008; Diseth y Martinsen, 2003; Phan, 2006; Rodríguez,

2005), otros autores (Bacon, 2004; Edward, 2004; Groves, 2005) no siempre encuentran relaciones directas entre enfoques de aprendizaje y resultados académicos, acercándose más a las aportaciones de Biggs (2001), quien defiende una relación moderada entre estas variables.

El *engagement* es un constructo de la emergente psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001). Este paradigma se centra en el estudio e investigación de las cualidades y emociones positivas de las personas, entre las que se destaca el optimismo, las habilidades interpersonales, la fe, el trabajo ético, la esperanza, la honestidad, la perseverancia, la autoeficacia y la resiliencia (Seligman, 2008). Raigosa y Marín (2010) se refieren a ellas como sentimientos de felicidad o bienestar duraderos que suelen ser estables e independientes del contexto y circunstancias que las rodean.

El *engagement*, se define como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002: 73). El *engagement* es un concepto compuesto por tres dimensiones básicas (Salanova y Schaufeli, 2004; Schaufeli y Bakker, 2009; Sun-Hee, 2010): el *vigor* que mide los altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja o estudia; la *dedicación*, que evalúa la implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo o estudio y la dimensión de *absorción*, que describe la concentración en el trabajo.

Más que un estado específico y momentáneo, el *engagement* se refiere a un estado afectivo-cognitivo persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Schaufeli *et al.*, 2002), Lykken (2000) considera que los individuos pueden fortalecer intencionalmente su capacidad para experimentar y maximizar emociones positivas, y que esta habilidad mejora la salud física, emocional y social.

En los últimos diez años se ha realizado una pluralidad de estudios en alumnos universitarios sobre el rol equilibrador de esta variable, entre los aspectos positivos en el desarrollo profesional/académico, y los incidentes negativos que ocurren en el mismo, considerándolo como facilitador de actitudes positivas hacia los estudios (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Extremera y Durán, 2007; Peterson, Park y Seligman, 2005; Raigosa y Marín, 2010; Salanova y Schaufeli, 2008; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009; Sonnentag, 2003), por lo que pueden implementarse medidas tanto a nivel de organización como por el cuerpo docente, para influir en los alumnos, infundiendo confianza y otras actitudes positivas que aumenten y refuercen su *engagement* con los estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010).

La investigación ha hallado una relación directa entre expectativas de éxito y la edad, siendo los más jóvenes los que muestran peores expectativas de éxito académico, así como que las mujeres muestran más vigor, están más absortas en sus tareas como estudiantes y más dedicadas al estudio (Extremera y Durán, 2007; Martínez y Salanova, 2003). Otros autores señalan la relación del *engagement* con creencias en la autoeficacia, quien es a la vez causa y consecuencia del mismo (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

Algunos autores señalan que la excelencia del desempeño y rendimiento académico están en función de los niveles de *engagement* previos, es decir, de los niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003), lo que confirma la tesis de que el *engagement* es uno de los mecanismos que explican, en cierto grado, un mejor rendimiento académico (Salanova *et al.*, 2001). Igualmente, se ha visto que los alumnos con actitudes positivas hacia sus tareas cuentan con mayores y mejores habilidades emocionales, lo que

potencia el factor amortiguador del estrés académico y mejora el rendimiento por parte de los estudiantes (Extremera y Durán, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). En este sentido parece que el *engagement* se relaciona con la recuperación tanto física, como mental y emocional, del cansancio de la jornada anterior (Le Blanc, Schaufeli, Salanova, Llorens y Nap, 2010; Nerstad, Richardsen y Martinussen, 2010; Sonnentag, 2003).

Este hallazgo es especialmente interesante para esta investigación por su relación directa con el tiempo libre y las actividades de ocio y su papel de compensación, regenerando y desarrollando actitudes positivas que favorecen la perseverancia y eficacia en los estudios, así como un mayor grado de salud psicológica. Sabido es la bondad, tanto para sentirse bien como para rendir mejor, de alternar los periodos de actividad y de descanso, sobre todo cuando se trata de descanso activo (Ponce de León, 1998).

Para los jóvenes en general, el tiempo de ocio es uno de los aspectos más importantes de su vida, no solo por su función de evasión, sino porque es en este tiempo donde exploran su propia autonomía personal, construyen su red de relaciones sociales más estrechas (Expósito, García, Sanhueza y Angulo, 2009; Medina y Cembranos, 2002) e intercambian normas, conductas, valores para una convivencia saludable.

En esta línea García-Cué y Santizo (2010: 12) se refieren a la gestión del ocio como “la manera en que las personas disponen de su tiempo libre, enfocando dicho tiempo hacia el crecimiento y desarrollo individual”, esto es, aprovechar cada momento libre para ser creativo, desarrollarse personalmente, cuidar de su salud y divertirse.

Diferentes investigaciones señalan la relación de las actividades de ocio con el aprendizaje. Así, Sum-Hee (2010) refiere que experimentar



el ocio creativo induce al aprendizaje motivador, a la confianza y a la propia realización, y Caladine (2008) considera algunas experiencias de ocio *on line* como metodología motivadora y facilitadora de experiencias eficaces de aprendizaje. En esta línea, Gómez y Tapia (2011) proponen usar las principales redes sociales como una herramienta pedagógica, interactiva, como complemento sustancial al aprendizaje presencial.

Otros estudios exploran las relaciones del ocio con múltiples variables, como las diferencias en preferencias de ocio entre carreras técnicas y no técnicas (Lemp y Behn, 2008), la percepción influenciada por el género (Sánchez-Herrero, 2008), las diferentes experiencias de ocio (Olubor y Osunde, 2007), la transculturalidad e incorporación del ocio como estilo de vida (Gokturk, 2009; Hiu-Lun Tsai y Coleman, 2009), las atribuciones y creencias de autoeficacia (Wise, 2009), el ocio como medio para alcanzar metas, con fin en sí mismas (Patry, Blanchard y Mask, 2007) o las que lo relacionan con los estilos de aprendizaje (García-Cué y Santizo, 2010).

El objetivo de esta investigación es testar un modelo hipotético basado en la teoría SAL de Biggs. Se trata de analizar cómo el *engagement* y el rendimiento anterior se relacionan con los *enfoques de aprendizaje*, y con el tiempo libre de los alumnos, analizando no solo la capacidad predictiva de ambas variables sobre los *enfoques de aprendizaje*, sino identificando la organización, estructura y relaciones entre todos ellos (Miñano y Castejón, 2011).

En concreto, las hipótesis que se contrastan son:

H1: El *rendimiento anterior* tendrá una relación positiva con el *enfoque profundo* e inversa para el *enfoque superficial*. Es posible que esta relación no sea de gran magnitud, ya que varios estudios muestran que estas variables

se relacionan de distintas formas en función de la muestra utilizada (Gómez y Muñoz, 2005), así como de las tareas propuestas y de otras variables intervinientes (Cano, García, Justicia y García-Berbén, 2014; López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2014).

H2: Las puntuaciones elevadas en *vigor, dedicación y absorción* se relacionarán con *motivaciones y estrategias profundas*. Las puntuaciones bajas se relacionarán con *motivaciones y estrategias superficiales*.

H3: Las puntuaciones altas en *engagement y enfoque de aprendizaje profundo*, se relacionarán con estimaciones de *tiempo libre y de ocio* más bajas. Y, de forma inversa, para menor *engagement y enfoque superficial*.

H4: La variable latente *engagement* resulta bien explicada por sus subdimensiones teóricas: las variables observables *vigor, dedicación y absorción*

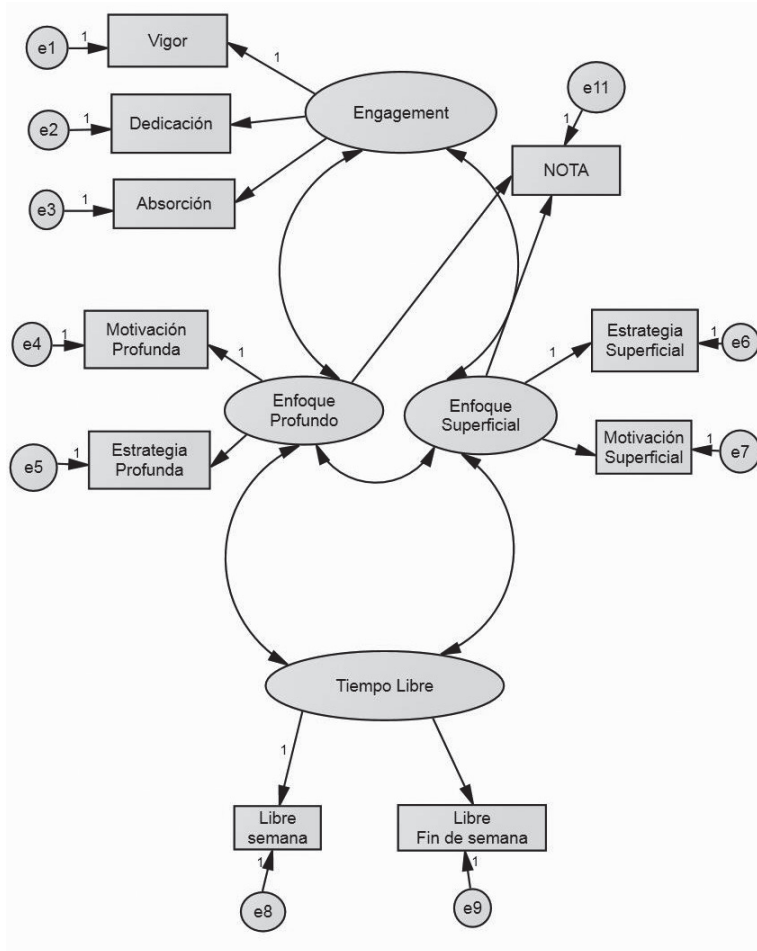
H5: El constructo *enfoque de aprendizaje* está formado por dos dimensiones latentes relacionadas inversamente entre sí (*enfoque profundo y enfoque superficial*) y ambas, a su vez, están explicadas por los indicadores observables *motivación y estrategia*.

Las hipótesis 1 a 3 tienen como objetivo testar las interrelaciones propuestas basadas en el modelo de aprendizaje SAL y las hipótesis 4 a 5 pretenden comprobar la validez de contenido de los instrumentos de medida propuestos a través del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) implícito en el modelo (véase figura 1).

## Método

Se utiliza un diseño cuantitativo no experimental, sin intervención ni manipulación de las variables, condiciones o sujetos de la investigación, por el método de encuesta.

FIGURA 1. Propuesta de modelo: factores latentes e interrelaciones



Fuente: elaboración propia.

## Muestra

La muestra invitada se seleccionó por conglomerados, entendiendo estos como las titulaciones ofertadas en la Universidad de León. El proceso de selección se realizó con las siguientes condiciones: a) se recogería información en todos los cursos de la titulación seleccionada, b) las titulaciones se seleccionarían entre las de aquellos centros con mayor número de estudiantes, y c) se procuraría que las titulaciones seleccionadas fueran de diferentes campos científicos.

Y, así, en el estudio participan 752 estudiantes de la Universidad de León, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Salud (228 de Enfermería y 63 de Fisioterapia), a la Facultad de Educación (78 de Educación Infantil y 35 de Psicopedagogía), a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (229) y a la Facultad de Ingeniería (119).

De ellos, 309 (41,1%) son hombres y 443 (58,9%) mujeres. La media de edad es de 22 años, aunque el rango oscila entre 18 y 52 años.

## Instrumentos

La estimación del tiempo libre y de ocio se realiza con un cuestionario adaptado, ex profeso para este estudio, de los de Expósito, García, Sanhueza y Angulo (2009), Gómez-López, Ruiz-Juan y García-Montes (2005), Mora, Fuentes y Sentís (1997), Ponce de León (1998) y Sánchez-Herrero (2008). Este cuestionario (Estimación de Tiempo Libre y Ocio, ETLO) consta de dos apartados: uno que recoge información sobre el tiempo libre disponible por los alumnos, tanto durante la semana (mientras tienen clase), como en el fin de semana, con cuatro preguntas de respuesta obligatoria, única y numérica (en horas), y una segunda de actividades de ocio, en dos bloques: durante la semana (mientras tienen clase) y en el fin de semana. Estos bloques contienen, a lo largo de 19 ítems, un listado de actividades que los alumnos pueden realizar en el tiempo libre. Se pide el tiempo en horas y minutos que dedican a cada una de ellas. El análisis de fiabilidad arroja buenos valores para este instrumento, obteniéndose un valor, para el alfa de Cronbach, de .87 con el total de la escala, de .82 para el tiempo libre y de ocio de lunes a viernes e igualmente .82 para el tiempo libre y de ocio en fin de semana.

Para medir los enfoques de aprendizaje se ha utilizado el CPE-2F, versión traducida y adaptada al castellano por Hernández Pina, García y Maquilón (2004) del Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje R-SPQ-2F de Biggs *et al.* (2001). Consta de 20 preguntas que se responden en una escala, tipo Likert, con cinco niveles (5. *Siempre o casi siempre*, 4. *Frecuentemente*, 3. *A menudo*, 2. *Algunas veces* y 1. *Nunca o muy raras veces*) y mide 4 subescalas: dos referidas a los motivos (intención, actitud: el porqué): superficial y profundo; y dos a las estrategias (proceso, actuación: el cómo): superficial y profunda. Estas cuatro integran las dos escalas que hacen referencia a los enfoques de aprendizaje superficial y profundo. Cada enfoque incluye 5 ítems relativos a motivación

y 5 ítems relativos a estrategia. Todos los ítems son puntuados en proporción directa.

Los valores obtenidos para el alfa de Cronbach fueron: .68 para el enfoque superficial y .78 para el enfoque profundo.

Para analizar el *engagement* se utiliza la versión española del cuestionario *Student Academic Engagement*, SAE (Schaufeli *et al.*, 2002), cuya versión española, así como los datos de validez y fiabilidad del instrumento pueden consultarse en la web del autor<sup>1</sup> (Schaufeli y Bakker, 2009). Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del constructo: vigor (seis ítems), dedicación (cinco ítems) y absorción (seis ítems). El estudiante responde asignando un valor de 0 a 6 en una escala tipo Likert. A mayores puntuaciones en las tres dimensiones mayores niveles de *engagement*.

Presenta propiedades psicométricas satisfactorias y todas las escalas poseen alta consistencia interna (Schaufeli y Bakker, 2009). Los valores obtenidos en este estudio para el alfa de Cronbach fueron: .85 en vigor, .83 en dedicación y .84 en absorción.

Para recoger información sobre el rendimiento académico, se decidió utilizar un indicador que pudiera ser comparable entre los estudiantes de las diferentes titulaciones analizadas. Así, se solicitó a los estudiantes que indicaran la nota media obtenida el curso anterior en una escala de 1 a 10. Para detectar posibles sesgos, se analizó esta variable en función de la titulación estudiada con un análisis de varianza, encontrándose que no había diferencias sustanciales en las calificaciones indicadas por los estudiantes, distribuyéndose con medias entre 6.4 en el caso de Ingeniería y 7.0 en los estudiantes de Enfermería.

## Procedimiento

La recogida de información se realizó de forma presencial y *online*. Se utilizó el programa

*Lime Survey*, software libre para la elaboración y gestión de cuestionarios. Se recogió en una sola aplicación toda la información de manera conjunta para cada alumno. Se envió a los estudiantes, previo consentimiento del centro y profesores responsables de las asignaturas troncales elegidas, un correo electrónico informándoles y solicitando su colaboración para cumplimentar la encuesta. Con los alumnos voluntarios se completó el cuestionario en las aulas de informática de los centros, con la presencia de la investigadora, que explicó los objetivos del estudio, los contenidos de los cuestionarios, el tiempo previsto de realización y aclaró directamente las dudas planteadas.

Para comprobar el modelo propuesto, se emplea el análisis de ecuaciones estructurales utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud, *maximum likelihood* (ML), a partir de la matriz de correlaciones, con el objetivo de someter a prueba el conjunto de relaciones explicativas hipotizadas en el modelo inicial. Se utiliza el programa AMOS en su versión 19.0.0.

## Resultados

### Descripción de los enfoques de aprendizaje y del engagement en función de la titulación y el género

Se realizó un análisis simple de la varianza (ANOVA) para analizar las diferencias de las puntuaciones medias de las subescalas de los enfoques de aprendizaje y del engagement. Tal como se observa en la tabla 1, aparecen diferencias significativas en las variables *motivación superficial*, *estrategias superficiales*, *dedicación* y *absorción*. El análisis de las pruebas *post-hoc* (HSD de Tuckey) informa que hay dos grupos de titulaciones que presentan diferencias entre sí, situándose en los polos superior e inferior de estas variables.

Respecto a la *motivación superficial*, los estudiantes de la titulación Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (M=2.43) presentan una

mayor puntuación que los estudiantes de Enfermería (M=2.03,  $d= 0.40$ ,  $p<.001$ , IC 95% [0.22, 0.57]), Fisioterapia (M=2.08,  $d= 0.35$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.08, 0.61]) y Psicopedagogía (M=1.97,  $d= 0.46$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.12, 0.80]). Presentan diferencias similares en esta variable, los estudiantes de Ingeniería con una puntuación mayor (M=2.37) que los de Enfermería (M=2.03,  $d= 0.33$ ,  $p<.001$ , IC 95% [0.12, 0.55]) y Fisioterapia (M=2.08,  $d= 0.40$ ,  $p<.05$ , IC 95% [0.04, 0.76]).

Se observa un perfil similar al analizar las diferencias en el uso de *estrategias superficiales*. Vuelven a presentar puntuaciones más elevadas los estudiantes de la titulación Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (M=2.75) respecto a los de Enfermería (M=2.48,  $d= 0.27$ ,  $p<.001$ , IC 95% [0.07, 0.46]) y Psicopedagogía (M=2.26,  $d= 0.49$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.11, 0.87]). También los estudiantes de Ingeniería tienen una puntuación significativamente mayor (M=2.67) que los de Psicopedagogía (M=2.26,  $d= 0.41$ ,  $p<.05$ , IC 95% [0.01, 0.81]).

Los estudiantes de la titulación Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Ingeniería presentan un perfil mucho más superficial (sig.  $<.01$ ) que los estudiantes de Enfermería, Fisioterapia y Psicopedagogía. Las diferencias se reproducen en estos dos grupos, de forma congruente, en las variables *dedicación* y *absorción*, siendo ahora los estudiantes de Enfermería y Psicopedagogía los que obtienen puntuaciones significativamente más elevadas ( $<.01$ ) que sus compañeros de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Ingeniería.

El análisis de las pruebas post-hoc (HSD de Tuckey) informa que los estudiantes de Enfermería presentan puntuaciones significativamente más elevadas en *Dedicación* (M=5.10) que sus compañeros de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (M=4.71,  $d= 0.39$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.09, 0.70]), Psicopedagogía (M=4.17,  $d= 0.93$ ,  $p<.001$ , IC 95% [0.34, 1.52]) e Ingeniería (M=4.63,  $d= 0.47$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.10, 0.84]).

También los estudiantes de Fisioterapia ( $M=5.10$ ) presentan puntuaciones significativamente más elevadas que sus compañeros de Psicopedagogía ( $M=4.17$ ,  $d= 0.93$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.25, 1.62]).

En el caso de la *Absorción* las pruebas post-hoc (HSD de Tuckey) indican que las puntuaciones de los estudiantes de Enfermería son significativamente mayores ( $M=3.88$ ) que las de sus compañeros de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte ( $M=3.47$ ,  $d= 0.41$ ,  $p<.05$ , IC 95% [0.05, 0.76]).

Estos resultados indican que los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte están menos dedicados y absorbidos por los estudios que realizan y de forma congruente tienden a acercarse a las tareas de aprendizaje con metas instrumentales y utilizar estrategias más reproductivas que comprensivas.

Por el contrario, los estudiantes de Enfermería y Psicopedagogía se sienten más absorbidos y

dedicados a la carrera que han elegido e informan de metas y estrategias de aprendizaje basadas en la comprensión y profundización. Estas diferencias están en la línea de lo señalado en otras investigaciones (Arquero *et al.*, 2015).

El resumen de las diferencias de las medias de enfoques y *engagement* por género se presenta en la tabla 2. Como se observa, los hombres y las mujeres de esta muestra presentan diferencias significativas en todas las variables a excepción del enfoque profundo. Las mujeres presentan un enfoque menos superficial y están más “enganchadas” a los estudios que realizan. A pesar de que otras investigaciones también han detectado diferencias en función de la titulación cursada (Fernández-Polvillo y Arquero, 2015), el género podría explicarlas parcialmente, al menos en este caso, ya que tanto Enfermería como Psicopedagogía son titulaciones mayoritariamente femeninas, mientras que tanto en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como en las Ingenierías predomina el género masculino, por lo que las diferencias pueden

**TABLA 1. Comparación de las medias de enfoques y engagement en función de la titulación estudiada (ANOVA)**

	Enfoques				Engagement		
	MP	EsP	MS	EsS	V	D	A
Enfermería	2.91	2.46	2.03	2.48	3.80	5.10	3.88
Educación Infantil	2.76	2.30	2.21	2.56	3.72	4.74	3.74
Psicopedagogía	2.93	2.49	1.97	2.26	3.80	4.17	4.03
CC Actividad Física y el Deporte	2.76	2.33	2.43	2.75	3.54	4.71	3.47
Ingeniería	2.84	2.50	2.37	2.67	3.47	4.63	3.52
Fisioterapia	2.91	2.39	2.08	2.53	3.65	5.10	3.69
F (5, 746)	1.69	1.67	9.51	5.07	1.35	5.94	2.66
sig.	.12	.13	<.001	<.001	.231	<.001	<.01

MP: Motivación profunda.

EsP: Estrategias profundas.

MS: Motivación superficial.

EsS: Estrategias superficiales.

V: Vigor.

D: Dedicación.

A: Absorción.

TABLA 2. Comparación de las medias de enfoques y *engagement* en función del género (ANOVA)

	Enfoques				Engagement			
	MP	EsP	MS	EsS	V	D	A	
Hombre	2.81	2.40	2.52	2.80	3.40	4.63	3.39	
Mujer	2.87	2.41	2.02	2.45	3.82	4.96	3.87	
	F (1, 750)	1.51	0.00	116.76	41.88	17.48	15.34	24.38
	sig.	.22	.95	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

MP: Motivación profunda.

EsP: Estrategias profundas.

MS: Motivación superficial.

EsS: Estrategias superficiales.

V: Vigor.

D: Dedicación.

A: Absorción.

deberse más a un efecto del género que de la carrera cursada, o, al menos, al efecto cruzado de ambas.

### Comprobación del modelo

Los análisis de estructuras de covarianza (SEM) o sistemas de ecuaciones estructurales se utilizan para comprobar si las inferencias causales expresadas por un investigador, o postuladas en una teoría, son consistentes con los datos empíricos recogidos. El ajuste de los datos indica, de forma genérica, que, con la muestra seleccionada, los datos empíricos no contradicen las hipótesis propuestas. El análisis con SEM se basa, pues, en dos premisas: formulación de hipótesis de trabajo, basadas en un conocimiento profundo del campo de estudio, y análisis de las varianzas y covarianzas entre las variables para determinar si los datos recogidos se *ajustan* con el modelo propuesto.

En el estudio que se presenta se ha utilizado esta técnica de análisis con un doble objetivo: como estrategia para testar las relaciones propuestas entre las variables del modelo (hipótesis 1 a 3) y como análisis factorial confirmatorio

para asegurar la fiabilidad y validez de los indicadores utilizados para medir tanto los enfoques de aprendizaje como el *engagement* (hipótesis 4 y 5).

Antes de testar el modelo, se comprueba que se cumplen los supuestos subyacentes al SEM, especialmente los de normalidad y linealidad. Se encuentran valores que no revelan la existencia de formas regulares o curvilíneas que indicarían falta de linealidad o presencia de heterocedasticidad. El diagnóstico de *outliers*, desde el punto de vista multivariante, evaluado a partir de la distancia de Mahalanobis, indica que no hay observaciones por encima del valor de significación .001, que se establece como umbral (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2005). Por otro lado, el coeficiente de Mardia arroja un valor (14.11) inferior a  $P(P+2)$ , por lo que, siguiendo a Bollen (1989), se considera que existe normalidad multivariada.

A continuación, se analizaron los efectos directos, indirectos y totales obtenidos entre las distintas variables contempladas en el modelo. Para todos los análisis se utilizó el programa estadístico AMOS.

TABLA 3. Correlaciones de Pearson y estadísticos descriptivos. Variables observadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Nota media curso anterior										
2. Tiempo libre fin de semana	-.05									
3. Tiempo libre lunes a viernes	-.08*	.46**								
4. Motivación Superficial	-.18**	.14**	.21**							
5. Estrategia Superficial	-.15**	.15**	.16**	.63**						
6. Estrategia Profunda	.12**	-.13*	-.12**	-.22**	-.30**					
7. Motivación Profunda	.13**	-.07	-.03	.22**	-.26**	.65**				
8. Absorción	.14**	-.14**	-.16**	.35**	-.30**	.60**	.52**			
9. Dedicación	.08*	-.03	-.03	.31**	-.21**	.26**	.40**	.57**		
10. Vigor	.15**	-.12**	-.12**	.35**	-.30**	.41**	.52**	.81**	.63**	
Mean	6.78	21.56	14.78	2.23	2.59	2.41	2.84	3.67	4.81	3.61
SD	.97	12.09	11.02	.68	.74	.66	.66	1.33	1.16	1.36

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se presentan las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio. Destaca la existencia de relaciones significativas entre todas las variables, a excepción del *tiempo libre en fin de semana* con la *nota previa*, *motivación profunda* y *dedicación*, así como el *tiempo libre de lunes a viernes*, que tampoco adquieren valores significativos de correlación con la *motivación profunda* y la *dedicación*.

### Ajuste del modelo

Para comprobar el modelo se utiliza el método de máxima verosimilitud, ya que en AMOS este procedimiento es especialmente robusto, sobre todo si la muestra es suficientemente amplia y los valores de asimetría y curtosis no son

extremos ( $<|2|$  y  $<|7|$ , respectivamente) (West, Finch y Curran, 1995).

Se analizan las medidas de ajuste absoluto  $\chi^2$ , GFI, RMR y RMSEA, y otras medidas de ajuste incremental como el índice Tucker-Lewis TLI, el índice de ajuste normal NFI o el índice de ajuste comparado CFI. Para todas ellas se establece como umbral de aceptación valores superiores a .95, e inferiores a .06 para el RMSEA (Byrne, 2001).

En función de estos criterios el modelo propuesto alcanza un ajuste satisfactorio ( $\chi^2 = 99.63$ ,  $gl = 29$  y  $\chi^2/g = 3.44$ ;  $p = .000$ ), teniendo en cuenta que la medida de  $\chi^2$  es especialmente sensible en los casos en los que el tamaño muestral excede los 200

sujetos, ya que este índice tiene una gran tendencia a indicar diferencias significativas para modelos equivalentes conforme se incrementa el tamaño de la muestra (Hair *et al.*, 2005). El análisis arrojó los siguientes valores: GFI=.974, con un residuo cuadrático medio RMR de .607 y un error de aproximación RMSEA de .057. En cuanto a las medidas de ajuste incremental, el índice ajustado de bondad del ajuste AGFI se situó en .950, el índice Tucker-Lewis TLI en .959, el índice de ajuste normal NFI en .964 y se obtuvo un Índice de Ajuste Comparativo, CFI con valor .974. Estos valores indican que el modelo propuesto presenta un ajuste global satisfactorio (Hair *et al.*, 2005).

#### Evaluación de los parámetros individuales

Las tablas 4 y 5 muestran la carga factorial y la carga estandarizada de cada variable observada sobre las variables latentes.

Analizando los coeficientes de regresión para cada una de las vías propuestas en el modelo, se observa que la práctica totalidad de las relaciones obtienen niveles de significación  $p < .01$ , a excepción de los pares *nota-enfoque profundo*, que obtuvo un valor de  $p < .05$ .

Así, el efecto directo más elevado fue el que producía la *motivación superficial* sobre el *enfoque superficial* ( $\lambda = 1.038$ ,  $p = .000$ ), seguido del producido por el *vigor* sobre el *engagement*, la *motivación profunda* sobre el *enfoque profundo*, la *estrategia superficial* sobre el *enfoque superficial* y el *tiempo libre*, de lunes a viernes, sobre el *tiempo libre*, que alcanzaron todas el mismo valor ( $\lambda = 1.000$ ). Del mismo modo, destacó el efecto de la *absorción* sobre el *engagement* ( $\lambda = .933$ ,  $p = .000$ ), de la *estrategia profunda* sobre el *enfoque profundo* ( $\lambda = .853$ ,  $p = .000$ ), del *tiempo libre* en fin de semana sobre el *tiempo libre* ( $\lambda = .725$ ,  $p = .000$ ) y de la *dedicación* sobre el *engagement* ( $\lambda = .617$ ,  $p = .000$ ). Finalmente,

TABLA 4. Carga factorial de las variables observadas

Factores latentes	Variables observables	Carga factorial	S.E.	C.R.	P	Label
<i>Engagement</i>	Vigor	1.000				
	Dedicación	.617	.029	21.337	***	par_1
	Absorción	.933	.030	31.194	***	par_2
Enfoque profundo	Motivación profunda	1.000				
	Estrategia profunda	.853	.053	16.063	***	par_6
Enfoque superficial	Estrategia superficial	1.000				
	Motivación superficial	1.038	.087	11.907	***	par_7
Tiempo libre	Tiempo libre de lunes a viernes	1.000				
	Tiempo libre en fin de semana	.725	.212	3.417	***	par_8
Enfoque superficial	Nota previa	-.309	.079	-3.897	***	par_10
Enfoque profundo	Nota previa	.146	.073	2.003	.045	par_11

Fuente: elaboración propia.



TABLA 5. Carga factorial estandarizada de las variables observadas

Factores latentes	VARIABLES OBSERVABLES	Carga factorial estandarizada
Engagement	Vigor	.92
	Dedicación	.67
	Absorción	.88
Enfoque profundo	Motivación profunda	.87
	Estrategia profunda	.74
Enfoque superficial	Estrategia superficial	.74
	Motivación superficial	.84
Tiempo libre	Tiempo libre de lunes a viernes	.77
	Tiempo libre en fin de semana	.59
Enfoque superficial	Nota previa	.09
Enfoque profundo	Nota previa	-.18

Fuente: elaboración propia.

también se puede observar que la influencia de la *nota* sobre el *enfoque profundo* es baja ( $\lambda = .146$ ,  $p = .045$ ) y que el efecto de la *nota* sobre el *enfoque superficial* es inverso ( $\lambda = -.309$ ,  $p = .000$ ), es decir, a mayor *nota* más bajo es el *enfoque superficial*, confirmando parcialmente la hipótesis 1.

Por otro lado, el análisis de las cargas estandarizadas de las subescalas utilizadas para medir las variables latentes informan de que las variables observadas utilizadas son buenos indicadores de las variables latentes al superar el valor .7 marcado como criterio por Hair (*et al.*, 2005). Solamente la subdimensión *dedicación* del *engagement* no alcanza, aunque es muy cercano, este valor. Estos resultados confirman la estructura subyacente de las variables latentes propuestas en las hipótesis 4 y 5. También se confirma la relación inversa propuesta entre los valores de *enfoque profundo* y *enfoque superficial*,  $-.36$  (tabla 6).

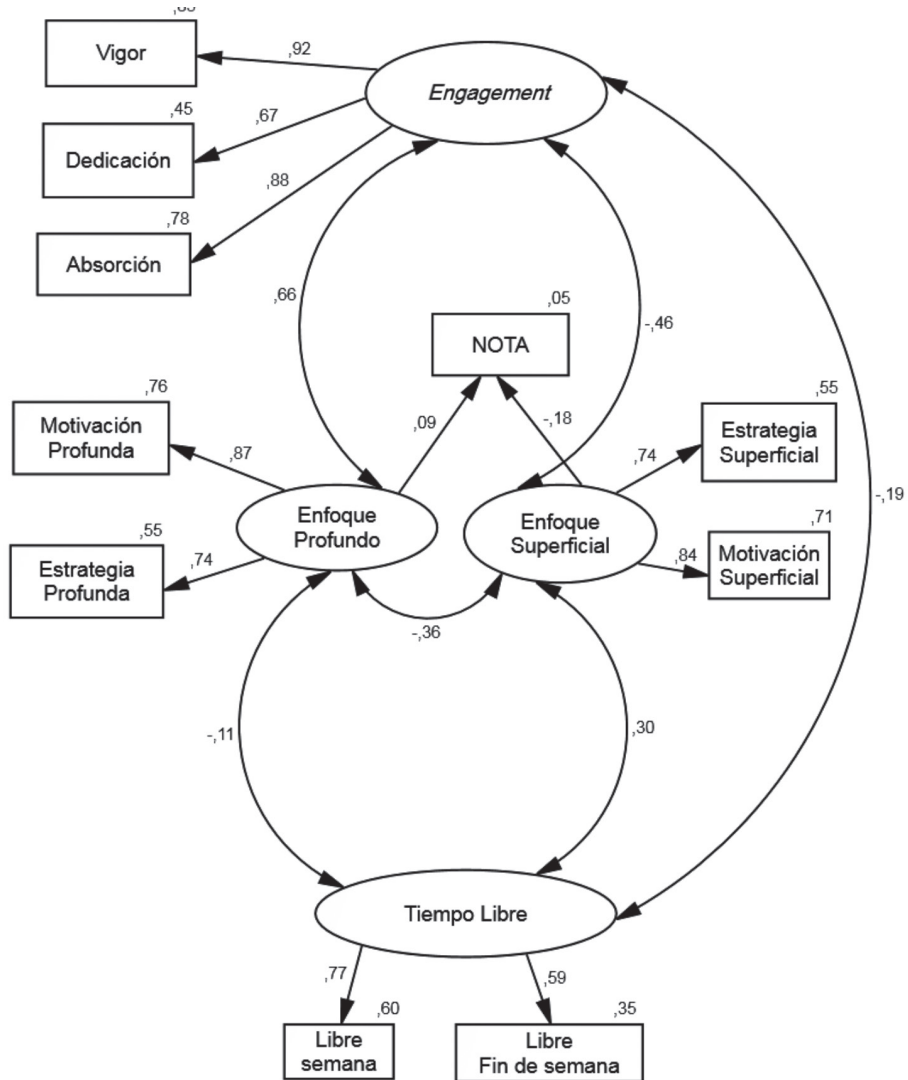
Por último, se comprueban las hipótesis 2 y 3, en las que se establecen las relaciones

hipotetizadas entre las variables observables del modelo.

Como se observa en la tabla 6, el *engagement* correlaciona de forma directa y elevada con el *enfoque de aprendizaje profundo* e inversamente con el *enfoque superficial*, lo que confirma las afirmaciones de la hipótesis 2. Los resultados indican que aquellos estudiantes que están más “apegados” a las titulaciones que cursan tienden a encarar sus tareas de aprendizaje con motivación y estrategias orientadas a la comprensión. Por el contrario, los estudiantes que se sienten menos “enganchados” a su formación tienden a enfrentarse al aprendizaje con motivaciones más instrumentales y estrategias reproductivas.

Tal y como se postulaba en la hipótesis 3, se establece una relación inversa entre el tiempo libre y el *engagement* y el *enfoque profundo*. Tal y como se adelantaba, un mayor *engagement* se relaciona con una menor disponibilidad de tiempo libre para el alumno, lo mismo que en el caso del *enfoque profundo*. Es lógico prever

FIGURA 2. Modelo estructural final (coeficientes estandarizados)



Fuente: elaboración propia.

que un estudiante que se siente más absorbido, dedicado, se enfrenta con más vigor y con estrategias que implican la comprensión e integración de aprendizajes dedicará mayor tiempo a las tareas de aprendizaje, por lo que la cantidad de tiempo libre disponible será necesariamente menor. A la inversa sucede con los estudiantes

que presentan un enfoque superficial y un menor *engagement*, las estrategias reproductivas y la menor dedicación, absorción y vigor dirigido a sus estudios se relacionará con un menor consumo temporal en las tareas de aprendizaje y, por lo tanto, una mayor disposición de tiempo libre.

**TABLA 6. Correlaciones entre factores latentes**

Engagement	<-->	Enfoque superficial	-.46
Engagement	<-->	Enfoque profundo	.66
Engagement	<-->	Tiempo libre	-.19
Enfoque profundo	<-->	Tiempo libre	-.11
Enfoque superficial	<-->	Tiempo libre	.30
Enfoque superficial	<-->	Enfoque profundo	-.36

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

Los resultados de los análisis sustentan de manera general las hipótesis propuestas y los resultados de otras investigaciones, constatándose positivamente la primera hipótesis sobre la influencia del rendimiento anterior como predictor del enfoque profundo e inverso con el enfoque superficial (Cano *et al.*, 2014; Gómez y Muñoz, 2005). No obstante, hay que tener en cuenta las lógicas precauciones de interpretación debidas a la composición de la muestra, ya que los estudiantes que participan lo hacen de manera voluntaria, lo que en sí puede suponer un cierto sesgo en la tipología de los participantes en lo que se refiere a su implicación en los estudios.

En cuanto a la segunda hipótesis, los valores altos y positivos obtenidos en las correlaciones de Pearson explican una relación intensa entre los enfoques de aprendizaje y el *engagement*, es decir, los valores más altos en *engagement* se asocian a los valores más altos en enfoque profundo y viceversa, aunque apoyados por una correlación menor. De la tendencia marcada por estos resultados se podría afirmar que el *engagement* y los enfoques de aprendizaje pueden ser tenidos en cuenta como predictores recíprocos, o como dicen Nelson-Laird, Shoup, Kuh,

y Schwarz (2008), el hecho de que un alumno utilice el enfoque profundo ya es, en sí, un compromiso a favor del aprendizaje integrado y reflexivo, y este mismo *engagement* le sirve al alumno para sentirse más comprometido y obtener mejores resultados (Salanova *et al.*, 2001).

La hipótesis tercera indica que un *engagement* elevado, y por tanto el uso de enfoque profundo, se correlaciona con menor disponibilidad de tiempo libre y ocio; y viceversa, un *engagement* bajo y enfoque superficial se corresponde con mayor disponibilidad de tiempo libre/ocio. Este resultado es contradictorio con el de otras investigaciones que relacionan positivamente el *engagement* con la recuperación (Le Blanc *et al.*, 2010; Nerstad *et al.*, 2010; Sonnentag, 2003). Dada esta contradicción, una futura línea de profundización podría ir en la dirección de estudiar la *calidad* de las actividades realizadas en este tiempo libre, ya que esta diferencia de disponibilidad temporal podría verse compensada por la realización de actividades que tuvieran mayor poder compensador o de recuperación.

Se comprueban también las hipótesis 4 y 5, de forma que los datos proporcionan soporte a la estructura subyacente de los instrumentos utilizados para la medida del tiempo libre, el *engagement* y los enfoques de aprendizaje.

Por todo ello, el modelo estructural propuesto, integrado en la teoría de aprendizaje *Students Approaches Learning*, SAL, de Biggs (Biggs, Kember y Leung, 2001; Kember, Biggs y Leung, 2004), proporciona soporte empírico a la interrelación entre las variables presagio (*engagement* y resultados académicos previos), las variables proceso (enfoques de aprendizaje) y las variables producto o resultado (percepción de tiempo libre disponible). Los hallazgos de este estudio parecen indicar que estas variables se retroalimentan permanentemente, de forma que la intervención en cualquiera de ellas repercute, directa o indirectamente, en las otras.

---

## Nota

<sup>1</sup> [http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_Espanol.pdf](http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf)

## Referencias bibliográficas

---

- Arquero, J. L., Fernández-Polvillo, C., Hassall, T., y Joyce, J. (2015). Vocation, motivation and approaches to learning: a comparative study. *Education + Training*, 57 (1), 13-30.
- Bacon, D. R. (2004). An examination of two learning style measures and their association with business learning. *Journal of Education for Business*, March/April, 79 (4), 205-208.
- Barca, A., Peralbo, M., y Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Barca, A., Porto, A., Vicente, F., Brenlla, J. C., y Morán, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico. En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez, *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 670-688). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Biggs, J. (1987). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. (1994). Asian learners through western eyes: An astigmatic paradox. Australian and New Zealand. *Journal of Vocational Research*, 2 (2), 40-63.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York: John Wiley y Sons.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61 (4), 339-355.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caladine, R. (2008). *Enhancing e-learning with media-rich content and interactions*: Information Science Publishing.
- Cano, F., García, A., Justicia, F., y García-Berbén, A. B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: El papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 247-265.
- Demirbas, O., y Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education. *Learning and Instruction*, 17, 345-359. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.007
- Diseth, A., y Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style and motives as predictors of academic achievements. *Educational Psychology*, 23 (2), 195-207. doi:10.1080/01443410303225
- Edward, N. S. (2004). Evaluations of introducing project-based design activities in the first and second years of engineering courses. *European Journal of Engineering Education*, 29 (4), 491-503. doi:10.1080/03043790410001716284

- Expósito, J., García, L., Sanhuesa, C., y Angulo, M. T. (2009). Análisis de las actividades de ocio en estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación: Relación con el alcohol. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 165-192.
- 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.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 45-51. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600005965>
- Fernández-Martínez, M. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de León. León.
- Fernández-Polvillo, C., y Arquero, J. L. (2015). Enfoques de aprendizaje: un análisis de las propiedades psicométricas básicas de tres cuestionarios cortos. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 6, 23-34.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M., Verde, I., y Jiménez, M. Á. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Learning-centered methods, learning strategies and learning approaches in university students. *Revista de Educación* 370, 229-254. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304
- 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.
- Gokturk, D. (2009). A study of the leisure experience of turkish university students. *College Student Journal*, 43 (2), 303-324.
- Gómez-López, M., Ruiz-Juan, F., y García-Montes, M. E. (2005). Cómo ocupan los universitarios almerienses su tiempo libre. *Revista Digital*, 83. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Gómez, B., y Tapia, A. (2011). Facebook y Tuenti: de plataforma de ocio a herramienta e-learning. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 6, 238-260.
- Gómez, J., y Muñoz, E. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 417-432.
- Groves, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 10, 315-326. doi:10.1007/s10459-005-8556-3
- Haghparast, H., Gorbani, A., y Rohlin, M. (2016). Dental students' perception of their approaches to learning in a PBL programme. *European Journal of Dental Education*. doi: 10.1111/eje.12195
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (2005). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hernández-Pina, F., García, M. P., y Maquilón, J. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Bigg en estudiantes universitarios españoles. *Revistas Fuentes*, 6, 96-114.
- Hernández-Pina, F., Rodríguez, M. C., Ruiz, E., y Esquivel, J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (7), 1-11.
- Hui-Lun Tsai, E., y Coleman, D. J. (2009). The influence of constraints and self-efficacies on participation in regular active recreation. *Leisure Sciences*, 31 (4), 364-383. doi:10.1080/01490400902988309
- Kember, D., Biggs, J., y Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280. doi:10.1348/000709904773839879
- Kiguwa, P., y Silva, A. (2007). Teaching and learning: addressing the gap through learning styles. *South African Journal of Psychology*, 37 (2), 354-360.

- Lashley, C., y Barron, P. (2006). The learning style preferences of hospitality and tourism students: observations from an international and cross-cultural study. *Hospitality Management*, 25, 552-569. doi: 10.1016/j.ijhm.2005.03.006
- Le Blanc, P. M., Schaufeli, B., Salanova, M., Llorens, S., y Nap, R. E. (2010). Efficacy beliefs predict doicollaborative practice among intensive care unit nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66 (3), 583-594.
- Lemp, M., y Behn, V. (2008). Utilización del tiempo libre de estudiantes del área de salud de la institución educacional Santo Tomas, Talca. Leisure activities of students from the health area in Santo Tomas Educational Institute, Talca. *Ciencia Enfermera*, 14 (1), 53-62. doi: doi.org/10.4067/S0717-95532008000100007
- Li, Y. S., Chen, P. S., y Tsai, S. J. (2008). A comparison of the learning styles among different nursing programs in Taiwan: implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 28 (1), 70-76. doi:10.1016/j.nedt.2007.02.007
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2014). Modelo explicativo del efecto de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento y el papel modulador de la dedicación temporal. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 447-462. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.164761>
- López-Aguado, M., y López-Alonso, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-153.
- Lykken, D. T. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.
- Martínez, I., y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Medina, J.A., y Cembranos, F. (2002). *Dossier 4. Y tú, ¿qué piensas? Tiempo libre* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*. 16 (2), 203-230. Recuperado de [www.ehu.es/revista-psicodidactica](http://www.ehu.es/revista-psicodidactica)
- Mora, R., Fuentes, M., y Sentís, J. (1997). Actividad física durante el tiempo libre del alumnado de primer curso en tres facultades de Ciencias de la Salud. *Anales de Medicina Interna*, 14 (12), 620-624.
- Morán, H., Barca, A., Vicente, F., y Porto, A. (2008). Afinidades y líneas comunes entre determinados enfoques de aprendizaje y metas académicas. En *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 621-632). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Nelson-Laird, T., Shoup, R., Kuh, G., y Schwarz, M. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49 (6), 469-494. doi:10.1007/s11162-008-9088-5
- Nerstad, C. G. L., Richardsen, A. M., y Martinussen, M. (2010). Factorial validity of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) across occupational groups in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51 (4), 326-333. doi: 10.1111/j.1467-9450.2009.00770.x
- Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 145-172.
- Olubor, R., y Osunde, U. (2007). Analysis of personal study time and leisure among university undergraduates in southern Nigeria. *College Student Journal*, 41 (2), 352-365.
- Patry, D. A., Blanchard, C. M., y Mask, L. (2007). Measuring University Students' Regulatory Leisure Coping Styles: Planned Breathers or Avoidance? *Leisure Sciences*, 29 (3), 247-265. doi:10.1080/01490400701257963

- Peterson, C., Park, N., y Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6 (1), 25-41. doi:10.1007/s10902-004-1278-z
- Phan, H. P. (2006). Aproximación a los enfoques de aprendizaje, el pensamiento reflexivo, y las creencias epistemológicas: un enfoque de variables latentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (10), 577-610.
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. Universidad de La Rioja.
- Raigosa, D., y Marín, B. (2010). Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en empleados. *International Journal of Psychological Research*, 3 (2), 86-92.
- Risso, A., Peralbo, M., y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22 (4), 790-796.
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, Granada.
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M., y Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 31-49. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Ruiz-Lara, E., Hernández-Pina, F., Ureña, F., y Argudo, F. M. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 41, 14-34.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I., y Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being, and task performance among electronic work groups: an experimental study. *Small Group Research*, 34 (1), 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180.
- Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261, 109-138.
- Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behavior. *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (1), 116-131. doi:10.1080/09585190701763982
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress y Coping*, 23 (1), 53-70. doi:10.1080/10615800802609965
- Sánchez-Herrero, S. A. (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de Psicología*, 24 (1), 64-76.
- Schaufeli, W., y Bakker, A. (2009). *UWES - Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual. Escala Utrecht de Engagement en el trabajo*. (Benevides-Pereira, A. M., Fraiz de Camargo, D. y Porto-Martins, trad.) P. GEPEB - Grupo de Estudios e Pesquisas sobre Estresse e Burnout. (Manual original publicado en 2003).
- Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2008). Enhancing work engagement through the management of human resources. En Näswall, K., Hellgren, J. y Sverke, M. (ed.): *The individual in the changing working life* (pp. 380-402). New York: Cambridge University Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71-92.

- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction: Reply. *American Psychologist*, 56 (1), 89-90.
- Seligman, M. (2008). Positive health. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 3-18. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 518-528. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.518
- Sun-Hee, K. (2010). An exploration of the applicability of a recreational Orientierungslauf (orientteering) programme for urban cultural experience activities. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport y Tourism Education*, 9 (2), 130-140.
- West, S. G., Finch, J. F., y Curran, P. J. (1995). Structural equations models with nonnormal variables. In *Structural equation modelling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75): Thousand Oaks: Sage.
- Wise, J. (2009). Using the knowledge-and-appraisal personality architecture to predict physically active leisure self-efficacy in university students. *Journal of Applied Social Psychology*, 39 (8), 1913-1927.
- Zalazar-Jaime, M. F., Cupani, M., y De Mier, V. (2015). Evaluation of the performance model of Social Cognitive Theory of Career: contributions of differential learning experiences. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (4), 153-168.

## Abstract

---

*Approaches to learning, engagement, leisure and past performance. A proposal for a model*

**INTRODUCTION.** Multiple variables influence the teaching-learning process. It is always a challenge for teachers to view students holistically and individually, offering a motivating education based not only on quality material but also respecting their unique identities. The aim of this study was to test a complex structural model based on the Student Learning Approaches (SLA) theory proposed by Biggs, which links learning approaches, engagement and free/leisure time as variables that influence the teaching-learning continuum. **METHOD.** A total of 752 students studying different degree courses at the University of León were recruited to participate in this study. Data were collected using a specifically adapted questionnaire to estimate free/leisure time, the Learning Approaches Questionnaire and the Spanish version of the Student Academic Engagement questionnaire in order to assess engagement. **RESULTS.** The values obtained indicate that the proposed model presents a satisfactory overall fit. The results support the proposed hypotheses, in agreement with other studies. Students' past performance is a good predictor of a deep or a surface approach. The deep approach correlates positively and directly with high values for engagement and inversely with free/leisure time, whereas the surface approach indicates lower engagement and higher free/leisure time. **DISCUSIÓN.** The marked trend of these results suggests that engagement and approaches are reciprocal predictors. Given that students displaying high engagement and a deep approach have little free/leisure time, and that this, in turn, is recognised as a factor that influences their capacity for recovery, the recommendation to strengthen the use of a deep approach while increasing engagement opens a new line of research aimed at assessing whether these



students (high engagement and deep approach) require less free/leisure time to recover, and if so, what is the minimum amount and quality of time necessary.

**Keywords:** *Approaches to learning, Engagement, Free time, leisure.*

## **Résumé**

---

*Les approches d'apprentissage, l'engagement, les loisirs et le rendement anterieur. Proposition d'un modele*

**INTRODUCTION.** Dans le processus d'enseignement-apprentissage influent une multitude de variables. C'est toujours un défi pour les enseignants de considérer l'étudiant dans sa globalité et son individualité, tout en pouvant leur offrir une formation motivante, qui irait au-delà même des contenus de qualité, et tout en respectant leur propre identité. Ce travail propose de tester un modèle structurel complexe, basé sur la théorie SAL (*Students Approaches Learning*) de Biggs, mettant en relation les approches d'apprentissage, l'engagement, et le temps libre/loisir comme des variables influant sur le continuum apprentissage-enseignement. **METHODE.** 752 étudiants de différentes filières de l'Université de León (Espagne) ont participé. Un Questionnaire adapté spécifiquement pour l'estimation du temps-libre/de Loisir fut utilisé, ainsi que le Questionnaire sur les Approches d'Apprentissage et la version espagnole du questionnaire *Student Academic Engagement*, pour analyser l'Engagement. **RÉSULTATS.** Les valeurs obtenues indiquent que le modèle proposé présente un équilibre global satisfaisant. Les résultats soutiennent les hypothèses proposées, en consonance avec les autres recherches. Le rendement antérieur de l'étudiant est un bon prédicteur de l'approche profonde, et inverse à l'approche superficielle. L'approche profonde correspond positivement et directement à des valeurs hautes d'engagement, et inversement avec le temps libre/ de loisir. **DISCUSSION.** La tendance marquée de ces résultats pourrait qualifier l'engagement et les approches de prédicteurs réciproques. Si les auteurs recommandent de renforcer l'usage de l'approche profonde tout en augmentant l'engagement, et en prenant en compte que ces élèves disposeront de peu de temps libre/de loisir, celui-ci étant reconnu à son tour comme un facteur influant sur la capacité de récupération, alors un nouvel axe de recherche s'ouvre afin d'estimer si ces étudiants (engagement élevé et approche profonde) nécessitent moins de temps libre/de loisir pour leur récupération et, le cas échéant, quel serait le temps minimum nécessaire, et sa qualité.

**Mots-clés:** *Méthodes d'apprentissage, Engagement, Temps libre, Loisirs.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Ana Isabel López Alonso (autora de contacto)**

Doctora por la Universidad de León. Profesora del Área de Enfermería de la Universidad de León, España. Su campo de investigación son los enfoques de aprendizaje en la enseñanza superior, *engagement*, ocio, innovación docente y los cuidados creativos centrados en las personas, la muerte y el duelo. Grupo de investigación Cuidados para la Salud (CuidaS).

Correo electrónico de contacto: ana.lopez@unileon.es

Dirección para la correspondencia: Área de Enfermería. Departamento Enfermería y Fisioterapia. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de León. Campus Vegazana. 24080 León. España.

### **Mercedes López Aguado**

Doctora por la Universidad de León. Profesora del Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de León, España. Sus principales líneas de investigación se centran en el aprendizaje, en concreto en los enfoques y estrategias de aprendizaje (especialmente en el ámbito de la educación superior y secundaria) y en investigación sobre innovación.

Correo electrónico de contacto: mmlopa@unileon.es

### **María Elena Fernández Martínez**

Doctora por la Universidad de León. Profesora del Área de Enfermería de la Universidad de León, España. Su campo de Investigación es la promoción de la salud y bienestar, *engagement*, inteligencia emocional y estrés. Variables/factores que influyen en la formación de los futuros enfermeros. Factores que influyen en la calidad de la asistencia sanitaria. Grupo de investigación Cuidados para la Salud (CuidaS).

Correo electrónico de contacto: elena.fernandez@unileon.es

### **Cristina Liébana Presa**

Doctora por la Universidad de Córdoba. Profesora del Área de Enfermería de la Universidad de León, España. Su campo de investigación es la promoción de la salud y bienestar; *engagement*, emociones, inteligencia emocional y estrés. Variables/factores que influyen en la formación de los futuros enfermeros. Factores que influyen en la calidad de la asistencia sanitaria. Grupo de investigación Cuidados para la Salud (CuidaS).

Correo electrónico de contacto: cristina.liebana@unileon.es

### **Lourdes Gutiérrez-Provecho**

Doctora por la Universidad de Salamanca. Profesora del Área Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León, España. Sus principales líneas de investigación se centran en innovación en educación superior, discapacidad y agresividad.

Correo electrónico de contacto: lourdes.gutierrez@unileon.es

# LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: SENTIDO, CONTENIDO Y MODALIDADES

## *Teacher training for university teachers: meaning, content and modalities*

ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.38998

Fecha de recepción: 28/09/2015 • Fecha de aceptación: 30/03/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Ernesto López Gómez. E-mail: elopez@invi.uned.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La formación del profesorado universitario es un tema de investigación desarrollado con amplitud en la discusión internacional. Un número destacado de estas investigaciones aborda la formación docente, quizá debido a la distancia entre los modelos de formación inicial, centrados en la preparación para investigar a través del doctorado, y la carrera universitaria posterior. Se constata la necesidad de apoyar al profesorado universitario que, sin haber recibido ningún tipo de preparación sistemática para la función docente, tiene la creencia de que la buena pedagogía se desarrolla a través de ensayo y error en su trabajo. Este artículo tiene dos objetivos: reflexionar sobre el sentido y el contenido de la formación docente del profesorado universitario y justificar la relevancia de dos modalidades para la formación docente, centradas en la reflexión y la colaboración entre el profesorado. **MÉTODO.** Se emplea como metodología un análisis documental a partir de una revisión de la literatura no sistemática. **RESULTADOS.** La formación docente que implica a la comunidad universitaria y se desarrolla desde modelos orientados a la práctica tiene mayor impacto y beneficios. Se constata que los procesos de apoyo y colaboración entre docentes, así como los procesos de reflexión sobre y en la práctica, son modalidades relevantes para la formación docente del profesorado universitario. En consecuencia, este trabajo propone un modelo integrador para la mejora de la docencia universitaria desde la reflexión y el apoyo entre docentes. **DISCUSIÓN.** Se trata de proponer modalidades formativas que permitan desarrollar una buena pedagogía en los docentes universitarios, discutiendo la creencia de que esta se desarrolla a través del ensayo y error y del conocimiento práctico que los años ofrecen. El artículo discute las posibilidades para desarrollar un enfoque integrado centrado en la reflexión y la colaboración docente en orden a ofrecer algunas propuestas.

**Palabras clave:** *Formación del profesorado universitario, Educación superior, Reflexión sobre la práctica, Colaboración.*

---

## Introducción

La formación del profesorado universitario es una tendencia generalizada en muchos países, con la pretensión de preparar al profesorado para atender el amplio horizonte de responsabilidades universitarias (Gibbs y Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007; Simon y Pleschova, 2013; Trowler y Bamber, 2005). Estas responsabilidades se organizan *fundamentalmente* en torno a la docencia y a la investigación, núcleos vertebradores del trabajo del profesorado universitario. Decimos *fundamentalmente* porque aunque haya otro tipo de labores como son las referidas a la gestión, de indudable servicio para la comunidad universitaria, estas suelen ser eventuales y, por lo tanto, no son sustantivas a la vida universitaria, ni tan siquiera a todo el conjunto de profesorado. En consecuencia, las distintas iniciativas formativas han de preparar al profesorado para la docencia y la investigación.

En el caso de España, la formación inicial del profesorado universitario se ha focalizado en la preparación para investigar a partir del doctorado, teniendo en el mejor de los casos alguna asignación docente particular. La formación permanente, en cambio, se organiza a partir de programas propios de las universidades, algunos de ellos centrados en competencias docentes, si bien, no son un requisito obligatorio para el desempeño de la docencia. Por ello, la formación del profesorado universitario está más necesitada de preparación docente.

Esta necesidad formativa ha sido recogida en la literatura internacional, donde se constata un ingente número de trabajos que abordan la preparación para la enseñanza. Estas investigaciones destacan por su pluralidad y diversidad, tanto de enfoques como de metodología y temáticas. Son numerosas las que exploran modalidades para orientar la formación docente del profesorado universitario. En este trabajo se destacan dos modalidades: la *reflexión* sobre, desde y para la enseñanza (Boud y Walker,

1998; Donnelly y McSweeney, 2011; Kane, Sandretto y Heath, 2004; Kennelly y McCormack, 2015; Nevgi y Löfström, 2015; Tennant, McMullen y Kaczynski, 2010) y el *apoyo entre el profesorado* (Evans, Homer y Rayner, 2013; Hay *et al.*, 2013; Kezar, 2014; Orlander *et al.*, 2000; Sánchez y Mayor, 2006; Stefani y Elton, 2002; Van Waes *et al.*, 2015).

Las pretensiones que subyacen a estos estudios son, en primer lugar, la necesidad de apoyar al profesorado universitario que no ha recibido ningún tipo de preparación sistemática para la función docente y, en segundo lugar, la necesidad de progresar en la competencia pedagógica, que lleva al profesorado universitario a buscar la formación como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional (Zabalza, Cid y Trillo, 2014). En efecto, el profesorado universitario “ha de ser un auténtico profesional que se esfuerza largamente en conseguir la formación propia para su trabajo, al que se dedica responsablemente durante toda su vida” (Ibáñez-Martín, 1990: 240).

En este contexto, este trabajo pretende dos objetivos. En primer lugar, reflexionar sobre el sentido y el contenido de la formación docente del profesorado universitario y, en segundo lugar, justificar la relevancia de dos modalidades para la formación docente centradas en la reflexión sobre la enseñanza y en la colaboración entre el profesorado. Para ello, se emplea como metodología un análisis documental a partir de una revisión de la literatura no sistemática. De este enfoque se derivan dos apreciaciones. La primera de ellas alude a la falta de sistematicidad en la revisión de la literatura, al optar por asumir una síntesis cualitativa de algunos trabajos seleccionados que se integran de modo narrativo. La segunda consideración tiene que ver con la pluralidad de contextos a los que refiere la literatura manejada. En efecto, conviene aclarar que aunque se manejan estudios que aluden a contextos universitarios singulares, con distintos niveles universitarios, el sentido de este trabajo busca descubrir los valores

subyacentes y las buenas prácticas que emergen de las investigaciones internacionales sobre formación docente del profesorado universitario; no tanto transferir modelos con demostrada eficacia, sino discutir sus bondades y sus posibilidades en el contexto universitario español.

### **Sentido de la formación. La prioridad de enfoques comunitarios sobre enfoques individuales**

La docencia universitaria se puede analizar desde dos aristas que confluyen, a saber: desde los saberes a transmitir o competencias a promover y desde la pedagogía que se desarrolla con tal pretensión.

En relación a los saberes a transmitir o competencias a promover, Stephen Rowland, de Sheffield University, coordina un interesante trabajo en el que asevera: “*for the academic worker, a love of the subject is foremost. Without this, our engagement with students is, at best, patronising and at worst, a deceit*” (Rowland *et al.*, 1998: 135). El *amor por la materia* ofrece al docente la inquietud de avanzar de modo progresivo en el saber de su área de conocimiento, en la medida en que profundiza en la disciplina a partir de la investigación básica cuya actividad intelectual es el estudio. De este modo, el punto de partida de la formación es aquello que los profesores quieren que los estudiantes alcancen, el objeto de enseñanza (Martín *et al.*, 2000).

Por otro lado, es necesario desarrollar la *forma de enseñar* mejor que permita encontrar cauces valiosos para facilitar el aprendizaje a los estudiantes, cuestión que exige una formación específica (Monereo y Pozo, 2003). Por ello, la formación docente del profesorado universitario se orienta hacia la dimensión pedagógica, no tanto hacia el conocimiento del contenido si no hacia el modo de ofrecer los saberes para que los estudiantes desarrollen aprendizajes relevantes.

Si la enseñanza de alta calidad que facilita un aprendizaje relevante de los estudiantes es una responsabilidad clave del profesorado universitario, la universidad tiene la misma responsabilidad para apoyar al profesorado para que imparta una enseñanza de alta calidad, creando oportunidades para su desarrollo profesional. Este desarrollo del profesorado se hace operativo en un aprendizaje profesional, donde la formación incide en actitudes, concepciones, conocimientos, habilidades y comportamientos del profesorado universitario a la vez que genera cambios amplios en la institución atribuibles a la formación recibida por los equipos docentes.

Precisamente por ello, las instituciones de educación superior deben adoptar enfoques formativos comunitarios antes que propuestas individuales. Esto requiere de apoyo institucional que estimule la participación en procesos de formación, y la conformación y consolidación de equipos docentes que llevan a cabo procesos de colaboración donde se promociona la práctica reflexiva (Escudero, 2003).

El sentido de la formación docente destaca modelos contextualizados, orientados a la práctica, que toman como punto de partida el trabajo de los profesores complementado con medidas institucionales de apoyo a la implementación de cambios en el aula universitaria. Por ello, es esencial hacer un seguimiento de la formación con trabajo por parte de redes y equipos docentes (Ión y Cano, 2012; Feixas *et al.*, 2013; Triadó *et al.*, 2014). En este sentido, Jean-Marie De Ketele (2003), de la Universidad de Lovaina, indica que la verdadera formación solo se consigue cuando armoniza las lógicas institucionales con las necesidades del profesorado en una misma dirección axiológica que se construye y comparte. Resulta clave integrar las líneas formativas que la institución propone y sugiere, y aquello que los equipos docentes requieren y cada profesor necesita, dado que “la formación es estéril cuando las lógicas institucionales del centro y la lógica personal de sus actores se

oponen o cuando se ignoran mutuamente” (De Ketele, 2003: 166). De este modo, se podrá evitar que el profesorado sienta que hay un desajuste entre sus prioridades y las de sus instituciones, logrando una mayor motivación para desarrollarse como docente (Macfarlane, 2011; Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

### El contenido de la formación. Necesidades del profesorado y demandas de la docencia universitaria

El contenido de la formación tiene que ser evidente a partir de un diagnóstico de necesidades del profesorado universitario, que se armoniza con los propósitos de la institución. De igual forma, las exigencias de la docencia universitaria pueden demandar al profesorado formación específica que dé respuestas a los cambiantes escenarios de enseñanza en el actual contexto universitario. Así, en el actual contexto europeo, el profesorado universitario ha de atender las exigencias de la docencia universitaria concebida desde un enfoque centrado en el estudiante (*student-centred learning*) para el desarrollo de competencias (*competence-based learning*). Por ello, la formación ha de contemplar metodologías docentes que logren una enseñanza centrada en los estudiantes a la vez que proporcionan modos de hacer pertinentes para el desarrollo de los nuevos principios de los planes de estudio formulados en competencias. Así se sugiere en algunos trabajos, que vienen a justificar la necesidad de formación para el adecuado diseño de tareas de aprendizaje y de materiales (Hoogveld, Paas y Jocjems, 2005), para el desarrollo de competencias desde un enfoque orientado a la práctica que permita reducir ambigüedades en los conceptos y criterios docentes (González, Arquero y Hassall, 2014) y para poder entender la relación entre la metodología y la actividad del alumnado (González y Raposo, 2008).

En un esfuerzo por identificar el contenido de la formación desde las necesidades del profesorado,

se sintetizan en lo que sigue algunos estudios de interés. El trabajo interuniversitario llevado a cabo por Álvarez Rojo *et al.* (2011) constata que el profesorado demanda más formación en *nuevas funciones* para las que el momento presente exige mayor responsabilidad: gestión, tutoría y apertura a la formación. En otro estudio con profesorado principiante de la Universidad de Granada, el grupo de competencias docentes donde el nivel alcanzado es más bajo refieren a “la preparación de la docencia y, concretamente, la elaboración de guías docentes” (Herrera Torres *et al.*, 2011: 236). La investigación de Fernández, Carballo y Galán (2010: 116), contextualizada en la Universidad Complutense de Madrid, constató la importancia de planificar la formación a partir de un análisis detallado tanto de las necesidades docentes como de las demandas del EEES. Las necesidades y las demandas sugieren posibles contenidos formativos asociados a los ámbitos de conocimiento, categoría académica y edad del profesorado. Finalmente, el estudio de Hativa (2000) llevado a cabo en la Universidad de Tel Aviv identificó áreas de mejora en algunos comportamientos en clase, el insuficiente conocimiento pedagógico y las creencias inadecuadas sobre la enseñanza y los estudiantes.

La formación en metodología docente requiere asumir modalidades que, teniendo en cuenta el sentido comunitario y el contenido de formación del profesorado, se orienten a contextos concretos de práctica docente. En este trabajo se desarrollan dos modalidades para la formación docente del profesorado universitario, seleccionadas por su potencialidad para integrar el sentido comunitario de la formación, a saber: los procesos de *apoyo entre docentes* y los *procesos de reflexión en, sobre y para la práctica*. Desde su desarrollo se maximizan los mejores recursos que la educación superior tiene: a su propio personal (Donnelly y McSweeney, 2011). Además, la literatura constata que ambas modalidades —reflexión y colaboración— pueden integrarse, por su impacto en el desarrollo profesional del profesorado universitario

y su incidencia en la creación de comunidades académicas de práctica y de aprendizaje (Amundsen y Wilson, 2012; Gibbs y Coffey, 2004; Rust, 2000; Stes y Van Petegem, 2015).

### Modalidades para la formación docente del profesorado universitario: procesos de apoyo y reflexión sobre la práctica

#### *Apoyo y colaboración entre docentes como modalidad formativa*

La colaboración entre docentes ha mostrado su potencialidad para desarrollar la competencia docente en la universidad. Estos procesos de apoyo han sido muy relevantes en la formación del profesorado novel, quienes orientados por profesorado sénior han podido abordar con mayor garantía las tareas más complejas a las que se enfrenta el profesorado principiante. De entre todas, destacan las siguientes: aspectos de *planificación* (elaboración de programas, exámenes, actividades prácticas), *metodología* (métodos y estrategias didácticas, recursos y medios, dinámicas de grupo), *comunicación y puesta en escena* (movimientos en el aula, gesticulación, tono de voz, expresividad, etc.), *relaciones profesor-alumno* (motivación, despertar el interés de los alumnos, tutoría, etc.), *evaluación* (de grupos numerosos, valoración del alumno por su actitud global, evaluación formativa, etc.) y *contexto institucional* (cómo moverse en el organigrama universitario, canales para vehicular determinados asuntos, etc.) (Sánchez y Mayor, 2006; Herrera Torres *et al.*, 2011; González y Raposo, 2008; Álvarez Rojo *et al.*, 2011).

El trabajo de Sánchez y Mayor (2006) presenta un programa de talleres de análisis y ciclos de mejora entre profesorado novel y experimentado desde variables como la *participación*, que debe ser voluntaria aunque no individual, los *incentivos*, entendidos como un estímulo externo (intelectual, emocional y social) a los motivos profesionales, para que voluntariamente los profesores universitarios generen un proceso de

mejora y, en tercer lugar, el *contexto de aplicación debe ser el departamento*, sus profesores así como la institución. Además, concluyen con tres ideas de interés (Sánchez y Mayor, 2006: 943):

- El desarrollo docente requiere de apoyo y asesoramiento específico de otros profesores experimentados y con determinada formación didáctica.
- La eficacia del asesoramiento curricular y didáctico aumenta significativamente cuando el asesor y asesorado comparten área de conocimiento y si el asesor ha recibido formación específica en estrategias didácticas y procesos de mentoría.
- Los programas de formación docente centrados en el asesoramiento colaborativo contribuyen eficazmente a la mejora de la calidad educativa en las instituciones universitarias.

Desde el marco de la investigación-acción, la propuesta de Stefani y Elton (2002) sintetiza las posibilidades formativas de un curso innovador para el desarrollo docente del profesorado, tomando como referencia el apoyo entre profesores. En su propuesta asumieron las siguientes claves de sentido:

- La importancia de la *experiencia* por encima de los discursos teóricos.
- Tomar como *base problemas y casos* desde la investigación.
- El formato ha de ser abierto a la modalidad a *distancia y semipresencial*.

El estudio de Orlander *et al.* (2000) muestra los principales hallazgos de un modelo de coenseñanza (*co-teaching*) basado en la integración de habilidades de enseñanza, compartiendo la supervisión clínica de los residentes y estudiantes de medicina. La evaluación del modelo, a través de la investigación colaborativa y el estudio de caso, pone de manifiesto que el proceso de coenseñanza ha sido bien recibido tanto por el profesorado novel como sénior. Sin

duda, las prácticas de colaboración entre el profesorado universitario es una acción formativa fecunda para la mejora de la docencia, especialmente en el inicio de la profesión, por su impacto en los procesos de desarrollo profesional continuo.

Ahora bien, pese a sus beneficios, la práctica del apoyo docente y el trabajo en red no está extendida, como así se concluye en la revisión de Kezar (2014) y en el estudio de Ion y Cano (2012) en universidades catalanas, al señalar que “todavía hay un abanico bastante variado de prácticas formativas ‘tradicionales’ (cursos en formatos presenciales, de larga duración, planes de formación extensos) y pocas actividades de acompañamiento, de trabajo cooperativo o de intercambio de experiencias” (Ión y Cano, 2012: 264). También esta realidad se constata en el trabajo de Evans, Homer y Rayner (2013), donde la mayoría de los participantes coincidieron en que los profesores debían proporcionar liderazgo académico al profesorado menos experimentado, si bien más de la mitad destacaron que no estaban recibiendo la ayuda que necesitaban y el consejo esperado por parte de una voz experimentada.

#### *La práctica reflexiva en la formación del profesorado universitario*

El profesorado universitario avanza en su formación al promocionar la práctica reflexiva sobre, desde y para su acción. Esta reflexión permite el desarrollo de una línea óptima de mejora de la calidad de la docencia universitaria. De hecho, Tennant, McMullen y Kaczynski (2010: 10) sugieren que el desarrollo de la identidad del profesorado universitario necesita de un “*reflexive engagement with work*”, que permita una revisión minuciosa y sistemática del propio trabajo. Este compromiso reflexivo se desarrolla a través de una práctica indagadora y crítica que permite revisar las concepciones, creencias y estrategias que subyacen a la práctica docente, establecer procesos de investigación y mejora de la propia enseñanza, encontrar cauces formativos para la

misma, implicar a estudiantes y orientar la toma de decisiones coherente con el estilo profesional, docente e investigador de cada profesor (Kane, Sandretto y Heath, 2004).

El modelo de profesor reflexivo es aquel que “investiga sobre, desde y para su práctica y, por consiguiente, la calidad de la enseñanza universitaria descansa y se persigue esencialmente sobre el principio pedagógico de considerar la enseñanza y el aprendizaje como investigación” (Rumbo, 1998: 59). Por ello, el análisis riguroso y minucioso de la práctica desarrollada puede ser un referente del programa formativo, siendo la reflexión el hilo conductor del mismo. En este sentido, Ion y Cano (2012: 263) expresan, tras su estudio, que “conviven las acciones formativas más reflexivas con las más instrumentales pero, probablemente, estas segundas ganan en presencia a las primeras. Ello nos lleva a alertar del riesgo de formaciones excesivamente instrumentales, sin establecer las bases teóricas de metodologías y recursos, sin dotarlas de un componente contextual ni reflexivo”, en la línea de la propuesta de Stefani y Elton (2002).

Hace algunos años, Boud y Walker (1998) cuestionaron el uso efectivo de actividades de reflexión, indicando que tienen que acompañarse de varios componentes, especialmente de *flexibilidad* y de *adaptación al contexto* académico, social y cultural. Estos autores destacan que “*an honest self-appraisal conducted in conjunction with peers is one of the hallmarks of an effective promoter of reflection*” (Boud y Walker, 1998: 205).

Por su parte, Lynn McAlpine, de la Universidad de Oxford, ha coordinado diversos trabajos en esta línea en los que constata cómo la reflexión resulta pertinente para la construcción del conocimiento docente, al concebir la reflexión como “*as an essential mechanism since it is a process for making sense of experience and for developing one’s knowledge and later having a richer source of knowledge to draw on during*



action” (McAlpine y Weston, 2000: 378). Obtienen como conclusión que el conocimiento de los alumnos acerca del profesorado, a través de la reflexión, al pensamiento de los estudiantes. Ahora bien, estos autores sugieren que la relación entre la reflexión del profesorado y el aprendizaje del estudiante existe y que hay que *reflexionar*, precisamente, sobre ella (McAlpine y Weston, 2000: 382).

Finalmente, Hubball, Collins y Pratt (2005) examinan cómo se aplicaron los constructos teóricos de la práctica reflexiva en el contexto de un programa formativo de ocho meses. Concluyen que la reflexión fue más intensa al finalizar el programa, constatando que los cambios en las creencias del profesorado se atribuyeron a los niveles de negociación social que tuvieron lugar durante las discusiones sobre temas críticos de la enseñanza. Además, identifican algunas barreras que limitan la reflexión, como son la falta de tiempo, las expectativas y las metas poco claras así como distintas normas culturales sobre la práctica reflexiva. Por ello, tras su investigación sugieren trabajar para el desarrollo de una cultura académica que valore las prácticas docentes reflexivas, asegurar tiempo suficiente para la reflexión en el contexto del programa formativo y desarrollar expectativas y metas claras para las experiencias de reflexión, en número y calidad (Hubball, Collins y Pratt, 2005: 78).

#### *Apoyo entre docentes y reflexión sobre la práctica: un necesario binomio para la formación del profesorado universitario*

La revisión llevada a cabo evidencia la importancia de considerar un proceso formativo que prepare al profesorado en su función docente integrando ambas modalidades: *reflexión y apoyo entre profesores* (Donnelly y McSweeney, 2011; Hativa, Barak y Simhi, 2001; Hay *et al.*, 2013; Ho, Watkins y Kelly, 2001; Stes y Van Petegem, 2015; Van Waes *et al.*, 2015). Es un proceso formativo que asume los siguientes estadios o fases (figura 1):

- *Aumentar el conocimiento del profesorado sobre una amplia variedad de estrategias de enseñanza* y ayudarles a entender cómo cada estrategia contribuye a las principales dimensiones de la enseñanza efectiva: organización, comunicación, claridad, etc.
- *Desarrollar un proceso de autorreflexión docente*, conducido a través de un documento con preguntas abiertas acerca de su enseñanza que permite clarificar las concepciones personales.
- *Discutir concepciones alternativas en interacción con otros profesores*. Este ejercicio de confrontación y apertura a concepciones alternativas permite reflexionar críticamente sobre las propias creencias en relación con las de otros profesores, identificando inconsistencias y descubriendo las posibles limitaciones de sus creencias, señalando una dirección para el desarrollo y un modelo para la mejora.
- *Analizar buenas prácticas* propias de la institución o de un contexto más amplio, que se hacen visibles, y que permiten identificar elementos que aportan valor añadido al trabajo docente del profesor, sus características, enfoques, metodología, resultados, etc., y valorar la posibilidad de transferencia a la propia docencia.
- Llegados a este punto, cada docente debe *seleccionar aquellas estrategias a aplicar en la docencia* que se adapten a su personalidad, habilidades, pensamiento y creencias de la materia, los estudiantes y otros factores del contexto particular de enseñanza.
- Después de desarrollar la docencia, los profesores *reflexionan sobre su enseñanza*, considerando si realmente han estado utilizando en clase todas las estrategias que planeaban usar, así como estimando el éxito en su uso y en el logro de la organización, claridad, comunicación, etc. Se trata de evidenciar si sus concepciones y

estrategias coinciden con sus prácticas, si sus actuaciones docentes se alinean con sus intenciones.

- Finalmente, la evaluación de la docencia orienta la toma de decisiones, que se complementa con la discusión y confrontación con el equipo docente, estimando la potencialidad del proceso y tomando decisiones para profundizar en el conocimiento de estrategias de enseñanza y poder establecer, en su caso, una agenda de reflexión sobre la práctica para la mejora de la misma.

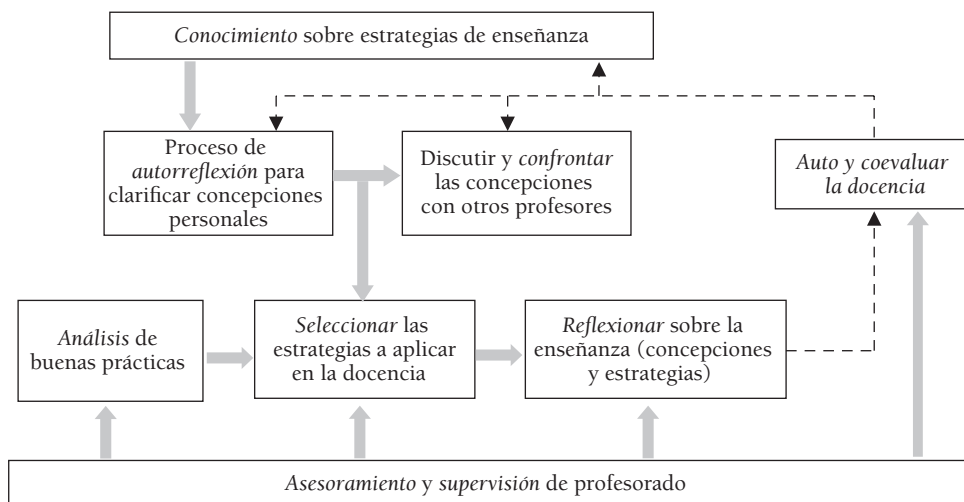
En todo este proceso, la reflexión y la colaboración son los referentes formativos. Además, la formación parte de los intereses y demandas del profesorado, quienes descubren cómo las creencias y concepciones condicionan la docencia universitaria y constatan en la práctica la calidad de sus aplicaciones. El seguimiento de la formación se lleva a cabo en equipos docentes, animando a otros profesores a participar en los cambios y desarrollos, generándose una comunidad académica de práctica orientada al aprendizaje docente que incide en los aprendizajes de los estudiantes.

## Conclusiones

La formación docente tiene que tomar como referencia las necesidades del profesorado universitario, a la vez que contempla las demandas de la institución o del contexto marco de la docencia universitaria. Por ello, es importante que las necesidades docentes se alineen con las prioridades institucionales para que las iniciativas de formación tengan mejores resultados. Además, la formación docente adquiere su sentido dentro de un contexto particular, al desarrollar modelos que se orientan a la práctica, que permiten conectar los referentes teóricos y la evidencia de las buenas prácticas institucionales o internacionales (Zabalza, 2012).

La organización de la formación tiene que contemplar diversidad de formatos y estrategias flexibles que faciliten la participación, al plantear actividades formativas en periodos de menos carga docente, no lectivos o en momentos de máxima necesidad. Estas actividades formativas se estructuran en un programa planificado de modo sistemático, con la pretensión de ofrecer un conocimiento pedagógico capaz de orientar la docencia para lograr aprendizajes de

FIGURA 1. Mejora de la docencia desde la reflexión y apoyo entre el profesorado



calidad (Fernández, Carballo y Galán, 2010; Hativa, Barak y Simhi, 2001). La formación se muestra más eficaz en la medida en que se desarrolla como un proyecto integrado, que facilita y anima a cada docente a planificar la transferencia de los aprendizajes adquiridos en la formación en su propia docencia (Feixas *et al.*, 2013).

Este trabajo justifica que la reflexión docente y la colaboración entre el profesorado son modalidades relevantes para la formación docente. Así, la acción reflexiva sobre la docencia permite indagar desde una perspectiva personal en las concepciones y creencias docentes, a partir de la autorreflexión previa complementada con la autoevaluación posterior de la propia práctica (Galán, García y Muñoz, 2012: 364). El trabajo de reflexión sobre la docencia es muy valioso y “aunque ciertamente no podemos aprender mirando solo la relación educativa, congelando para la observación lo que es dinámico, una buena acción reflexiva termina traduciendo en una práctica mejor” (Reyero, 2014: 138). Una práctica reflexiva que hace posible descubrir nuevos caminos para orientar la enseñanza y evita que el profesorado pierda con el paso del tiempo el sentido de su trabajo y su identidad como docente. Por lo tanto, se corrobora la importancia que tiene que los centros universitarios cuenten con un profesorado reflexivo, crítico y consciente de la necesidad de analizar y mejorar su práctica (Nevgi y Löfström, 2015).

Este proceso de reflexión, individual en algunos momentos, se completa con actividades de apoyo y colaboración que se entrelazan en el proceso formativo. En efecto, aunque las investigaciones sobre el desarrollo docente del profesorado universitario se han centrado en la individualidad docente —sus concepciones, creencias y enfoques de enseñanza—, ha surgido una línea de investigación centrada en una perspectiva social e interactiva del aprendizaje. Si bien, como indica Kezar (2014) en su trabajo de revisión, todavía hay pocos estudios que adopten una perspectiva

social y colaborativa para el desarrollo docente universitario.

Así como se da por hecho que la investigación implica el trabajo en redes y grupos de colaboración, la enseñanza universitaria sigue siendo una tarea solitaria. No obstante, la tendencia es sustituir de la docencia universitaria atributos como privacidad, autonomía y aislamiento por otros como comunidad, relación, interacción y apoyo (Van Waes *et al.*, 2015).

La formación que implica a la comunidad universitaria hace posible una transición a los enfoques institucionales a partir de redes profesionales que ayudan a cada profesor en su propio contexto, a nivel departamental o en equipos docentes. Este enfoque valora la potencialidad formativa de los equipos docentes por encima de perspectivas individuales del trabajo docente, lo que también exige mayor flexibilidad organizativa de los departamentos universitarios que, aunque están más preparados para la docencia que para la investigación, al menos en el caso español, su estructura es bastante rígida. Así se comprende la idea de equipos docentes, abiertos también a superar los límites de los departamentos y que además, tal y como muestran Gómez, Escofet y Freixa (2014), representan una realidad percibida positivamente por el profesorado.

Los equipos docentes implican a los involucrados en la enseñanza de la misma titulación, curso, materia o asignatura para que interactúen en un ambiente de confianza y apertura, al dar y recibir oportunidades para aprender de las experiencias de otros y lograr un desarrollo compartido (Heinrich, 2015; Van Waes *et al.*, 2015). Así, la formación del profesorado que se contextualiza en equipos y redes docentes genera una cultura de aprendizaje en colaboración, presidida por el intercambio de ideas en un proceso de ofrecer y recibir un *feedback valioso sobre la tarea docente* (Kezar, 2014). De este modo, se identifican y visibilizan buenas prácticas que se comparten y discuten en

equipos docentes, con la potencialidad de llegar a ser comunidades de práctica profesional (Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

Los beneficios de la formación desarrollada desde este enfoque comunitario son diversos, además del clima y la cultura profesional que se genera en estos intercambios, se favorece el bienestar y la motivación por la actividad profesional, un desempeño más eficaz de la docencia, una actitud más positiva y una optimización de los recursos de una manera más eficiente, en definitiva, un modelo de universidad de mejor calidad (Herrera Torres *et al.*, 2011, 236; Fernández, Carballo y Galán, 2010, 117; Ruiz Corbella y Harris, 2012).

Ahora bien, si se pretende ofrecer una docencia que promueva aprendizajes relevantes, las universidades tienen que diseñar y organizar la formación del profesorado universitario para esta labor. Si las universidades estiman importante la enseñanza y el aprendizaje, deben proveer políticas que estimulen el apoyo a la práctica reflexiva y colaborativa sobre la enseñanza (Kennelly y McCormack, 2015) a la vez que valoran institucionalmente la calidad docente en términos de promoción, incentivos y reconocimientos de la formación docente.

Ambas iniciativas motivan al profesorado hacia la formación docente, en un contexto de tensión entre la prevalencia de la función investigadora frente a la docencia (López Gómez, 2015; Rué, 2015). No está de más hacer una llamada a la necesaria valoración de la docencia de calidad en los procesos de evaluación del profesorado universitario, de tal forma que su desarrollo profesional contemple perfiles donde se valore la docencia y la investigación de un modo equilibrado. Si no existe tal equilibrio, se generan conflictos de identidad y tensiones en el profesorado, al estar condicionado por el proceso de evaluación hacia un perfil profesional en el que se prioriza la investigación sobre la docencia (Caballero y Bolívar, 2015).

El profesorado necesita que la docencia se evalúe y su calidad se reconozca, que existan incentivos a la misma que no sean automáticos, necesita tener motivos para formarse para una docencia de calidad. La formación docente, orientada por la reflexión y el apoyo docente, constituye un elemento básico para impulsar innovaciones educativas. Formación del profesorado y excelencia docente están relacionados del mismo modo que la buena enseñanza y los aprendizajes de calidad.

## Referencias bibliográficas

---

- Álvarez Rojo, V. *et al.* (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al EEES. *Relieve*, 17 (1). Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_1.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.pdf)
- Amundsen, C., y Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82 (1), 90-126.
- Boud, D., y Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 191-206.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77.
- De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- Donnelly, R., y McSweeney, F. (2011). From humble beginnings: Evolving mentoring within professional development for academic staff. *Professional Development in Education*, 37, 259-274.

- Escudero, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121.
- Evans, L., Homer, M., y Rayner, S. (2013). Professors as Academic Leaders: The Perspectives of “the Led”. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 674-689.
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., y Sabaté, S. (2013) Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: Un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 401-416.
- Fernández, M. J., Carballo, R., y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60 (1), 101-118.
- Galán, A., García, M., y Muñoz, I. (2012). The effects of implementing the ESHE on the assessment of teaching competency in Spain. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, 349-370.
- Gibbs, G., y Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Gómez, M., Escofet, A., y Freixa, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior. ¿Utopía o realidad? *Revista Española de Pedagogía*, 259, 509-523.
- González, J. M., Arquero, J. L., y Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29 (1), 111-130.
- González, M., y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea, *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28, 491-523.
- Hativa, N., Barak, R., y Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers - Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 72 (6), 699-729.
- Hay, I., Bartlett-Trafford, J., Chang, T. C., Kneale, P., y Szili, G. (2013). Advice and reflections for a university teacher beginning an academic career. *Journal of Geography in Higher Education*, 37 (4), 578-594.
- Heinrich, E. (2015). Identifying teaching groups as a basis for academic development. *Higher Education Research y Development*, 34 (5), 899-913.
- Herrera Torres, L., Fernández, A., Caballero, K., y Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (3), 213-241.
- Ho, A., Watkins, D., y Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Hoogveld, A., Paas, F., y Jocjems, W. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: Product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and Teacher Education*, 31 (3), 287-297.
- Hubball, H., Collins, J., y Pratt, D. (2005). Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty development programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 35, 57-81.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-258.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15 (2), 249-270.

- Kane, R., Sandretto, S., y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47, 283-310.
- Kennelly, R., y McCormack, C. (2015). Creating more 'elbow room' for collaborative reflective practice in the competitive, performative culture of today's university. *Higher Education Research & Development*, 34 (5), 942-956.
- Kezar, A. (2014). Higher education change and social networks: A review of research. *The Journal of Higher Education*, 85 (1), 91-125.
- López Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 203-220.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36 (1), 57-73.
- Martín, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., y Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 387-412.
- McAlpine, L., y Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 281-291.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (coord.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Nevgi, A., y Lófström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53-60.
- Orlander, J. D., Gupta, M., Fincke, B. G., Manning, M. E., y Hershman, W. (2000). Co-teaching: A faculty development strategy. *Medical Education*, 34, 257-265.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557-571.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 125-143.
- Rowland, S., Byron, C., Furedi, F., Padfield, N., y Smyth, T. (1998). Turning academics into teachers? *Teaching in Higher Education*, 3 (2), 133-141.
- Rué, J. (2015). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13, 217-236.
- Ruiz Corbella, M., y Harris, S. (coords.). (2012). La universidad como comunidad: recuperar la idea de universidad en el escenario del siglo XXI. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (3).
- Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: GEU.
- Rust, C. (2000). Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course. *Innovations in Education and Teaching International*, 37 (3), 254-262.
- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Simon, E., y Pleschova, G. (eds.). (2013). *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact and future trends*. London: Routledge.
- Stefani, L., y Elton, L. (2002). Continuing professional development of academic teachers through self-initiated learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (2), 117-129.

- Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario. *Educar*, 51, 13-36.
- Tennant, M., McMullen, C., y Kaczynski, D. (2010). *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach*. New York: Routledge.
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M. D., y Del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 51-72.
- Trowler, P., y Bamber, R. (2005). Compulsory higher education teacher training: Joined up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10 (2), 79-93.
- Van Waes, S., Van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., De Maeyer, S., y Van Petegem, P. (2015). Know-who? Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education*, 70 (5), 807-826.
- Zabalza, M. A., Cid, A., y Trillo, J. F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.

## Abstract

---

### *Teacher training for university teachers: meaning, content and modalities*

**INTRODUCTION.** The training of university teachers is a research topic developed widely in the international discussion. There is an outstanding amount of research related to teacher training, perhaps because of the distance between models of initial training—focused on the preparation for research through doctoral studies—and the subsequent academic career. That research has evidenced the need to support university teachers, who have not received any systematic training for their teaching function and hold the belief that good teaching practices are just developed through trial and error. The aim of this article is twofold: to reflect on the meaning and content of teacher training for university teachers, and to justify the relevance of two ways for teacher training, focusing on reflection and collaboration between teachers. **METHOD.** To achieve this objective, a methodology based on a documental analysis of non-systematic research is proposed. **RESULTS.** The training of university teachers has a greater impact and benefits when it involves the university community-institution as a whole, and develops practice-oriented models for connecting the theoretical framework with the teaching practice. It is observed that processes of support and collaboration between teachers, as well as the reflection about and during the practice, are relevant modalities for university teacher training. An integrative model to improve university teaching through reflection and support among teachers is proposed. **DISCUSSION.** The main goal is to propose training modalities in order to develop a good pedagogy among university teachers, discussing the belief that this is just achieved through trial and error and accumulative practical knowledge throughout the years. The article discusses the possibilities and barriers of an integrated approach focused on reflection and educational collaboration, in order to provide some proposals.

**Keywords:** *Teacher training, Faculty development, Reflection, Higher education.*

## Resumé

---

*La formation du professorat universitaire à l'enseignement: le sens, le contenu et les modalités*

**INTRODUCTION.** La formation des professeurs d'université est un sujet de recherche largement développé dans le débat international. Un nombre important des recherches réalisés portent sur la formation à l'enseignement, peut-être, à cause de la distance existant entre les modèles de formation initiale, axés sur la préparation à la recherche par le biais du doctorat, et la carrière universitaire postérieure. Il est constaté le besoin de soutenir les professeurs d'université qui, sans avoir reçu aucune formation systématique à l'enseignement, ont la conviction que la bonne pédagogie est développée à travers de l'essai et l'erreur dans leur travail. Cet article a deux objectifs: de réfléchir sur le sens et le contenu de la formation à l'enseignement des professeurs d'université et de justifier la pertinence des deux modalités de formation des enseignants, en mettant l'accent sur la réflexion et la collaboration entre le professorat. **MÉTHODE.** En tant que méthodologie il est utilisée une analyse documentaire à partir d'une revue non systématique de la littérature. **RÉSULTATS.** La formation à l'enseignement impliquant la communauté universitaire et développée à partir de modèles axés sur la pratique a un plus grand impact et des avantages. Il est constaté que les processus de soutien et la collaboration entre les enseignants ainsi que les processus de réflexion sur et dans la pratique sont des modalités pertinentes pour la formation à l'enseignement des professeurs universitaires. C'est pourquoi, cet article propose un modèle d'intégration dans le but d'améliorer l'enseignement universitaire dès la réflexion et le soutien entre les mêmes enseignants. **DISCUSSION.** Il s'agit de proposer des modalités de formation qui permettent de développer une bonne pédagogie du professorat universitaire en discutant la conviction que celle-là est développée en utilisant des tâtonnements et de la connaissance pratique acquise par l'expérience. L'article discute les possibilités pour développer une approche intégrée axée sur la réflexion et la collaboration entre les enseignants afin d'offrir quelques orientations.

**Mots clés:** *Formation des professeurs d'université, L'enseignement universitaire, La réflexion sur la pratique, La collaboration.*

## Perfil profesional del autor

---

### Ernesto López Gómez

Doctor en Educación por la UNED con Premio Extraordinario. Diplomado en Magisterio y licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Premio Extraordinario de Licenciatura. En la actualidad es personal investigador posdoctoral en la UNED, en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Su actividad investigadora se centra en la formación del profesorado, la docencia universitaria y la tutoría en la universidad.

Correo electrónico de contacto: elopez@invi.uned.es

Dirección para correspondencia: Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), c/Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid (España).



# RESULTADOS DEL OBSERVATORIO TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO Y MONITOREO DE LA RED SOCIOEDUCATIVA DE SANT VICENÇ DELS HORTS PARA EL ÉXITO ESCOLAR Y EL EMPODERAMIENTO DE LOS JÓVENES

*Results of the School to Work Transition Observatory. Monitoring of the socio-educational network in Sant Vicenç Dels Horts for academic achievement and young people's empowerment*

JORDI LONGÁS MAYAYO Y JORDI RIERA ROMANÍ  
Universitat Ramon LLul

DOI: 10.13042/Bordon.2016.48837

Fecha de recepción: 29/02/2016 • Fecha de aceptación: 03/06/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Jordi Longás Mayayo. Email: jordilm@blanquerna.edu

Fecha de publicación *online*: 24/06/2016

---

**INTRODUCCIÓN.** El empoderamiento de los jóvenes supone el desarrollo de sus competencias para la autonomía y autosuficiencia. El fracaso escolar lo amenaza gravemente y, por ello, la experiencia de acción socioeducativa en red de Sant Vicenç dels Horts (Barcelona) a favor del éxito escolar es un ejemplo de compromiso municipal con los jóvenes. La red se inició en el año 2000 para responder a las necesidades socioeducativas derivadas de un contexto de bajo nivel sociocultural e integra a todos los agentes locales. Inicialmente centró su acción en mejorar la Transición Escuela-Trabajo (TET) creándose un dispositivo con implicación de los institutos y diversos servicios municipales. También se organizó la recogida sistemática de indicadores de éxito escolar en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos. El objetivo de esta investigación es analizar e interpretar dichos datos. **MÉTODO.** Estadística descriptiva y estudio de tendencias de indicadores de éxito/fracaso (promoción, repetición, abandono y orientación) correspondientes a cohortes de 297 a 326 alumnos por curso en su paso sucesivo por ESO y posobligatoria durante 16 cursos. **RESULTADOS.** Mejoras significativas en graduación de ESO (reducción del 30% de fracaso escolar inicial al 10,5%); importantes mejoras en orientación y acompañamiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje; rendimiento escolar en mujeres entre 5-20% superior; reducción del 70% de abandono en ESO e incremento del 20-30% en posobligatoria. **DISCUSIÓN.** El Observatorio TET es una valiosa estrategia local para el monitoreo y evaluación del proyecto de acción socioeducativa en red. Los resultados muestran indirectamente el efecto de determinadas políticas socioeducativas desarrolladas a nivel local, e indicios de buena gobernanza en forma de autorregulación sistémica e inducción al éxito a partir del trabajo en red. El desplazamiento de necesidades socioeducativas a la etapa posobligatoria plantea nuevos desafíos municipales.

**Palabras clave:** *Empoderamiento, Educación postobligatoria, Éxito escolar, Evaluación, Política educativa.*

## Introducción

El empoderamiento se asocia principalmente a los procesos de incremento de las capacidades individuales y colectivas de los sectores sociales más vulnerables. Friedman (1992) lo definió como acceso a tres niveles de poder: *social* (autonomía y autosuficiencia para acceder a la riqueza productiva), *político* (toma de decisiones sobre aquellas cuestiones que afectan al propio futuro) y *sicológico* (desarrollo de la potencialidad y capacidad individual). Para Rowlands (1997) hay tres dimensiones clave del empoderamiento: dimensión *personal* (desarrollo del sentido del yo, confianza y capacidad individual); dimensión de *relaciones próximas* (capacidad de influencia en relaciones y decisiones); y dimensión *colectiva* (participación en la acción colectiva). Así, empoderar a los jóvenes significa habilitarles para incidir sobre el mundo actual y futuro, incrementando sus capacidades individuales, de autonomía y autosuficiencia para progresar y participar en la sociedad. Estas finalidades, las de la educación, alcanzan su sentido genuino de empoderamiento (Zimmerman, 2000) cuando se focalizan en los adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión.

Por ello, el derecho a la educación que sigue apoyándose en el sistema educativo debe actualizarse críticamente en la medida en que planteamos la equidad en relación a sus resultados, más que en el acceso (Ferrer, Castel y Ferrer, 2004). El éxito educativo debe alcanzar a todos por ser garantía del desarrollo competencial que permite acceder a la vida social y al trabajo. Esta doble función, clásica de la Escuela (Carbonell, 1995), también corresponde al conjunto de la acción socioeducativa de la comunidad (Civís y Riera, 2007; March y Orte, 2014) y abre las puertas a la autonomía personal y al ejercicio de la ciudadanía (Heater, 2007). Ser pleno sujeto de derechos y deberes, participar y construir sociedad, requiere adquirir unas competencias hoy consideradas básicas para la Organización para

la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), habilidades para la vida según la UNESCO. De allí se deriva parte del énfasis internacional sobre esta cuestión y la reorientación competencial del currículum escolar en la Unión Europea (UE) y la mayoría de países del mundo (Roca, 2013).

El fracaso escolar, entendido como la no graduación de los estudios obligatorios (Calero, Chois y Waisgrais, 2010), indica la tasa de población sin acreditar unas mínimas competencias básicas. Viene a ser la certificación del analfabetismo funcional y, para muchos adolescentes, antesala de la exclusión social (Boada *et al.*, 2011; García Alegre, 2013). Para la UE, la relación entre competitividad, cohesión social y niveles educativos es evidente. Por ello, la *Estrategia Europa 2020* (Comisión Europea, 2010) considera prioritarias la lucha contra el fracaso escolar y la reducción del riesgo de pobreza de al menos 20 millones de personas para el año 2020 (Athanasoglou y Dijkstra, 2014). Además de este objetivo, para la UE también es prioridad reducir el abandono prematuro, definido como la no conclusión de la enseñanza posobligatoria.

En la revisión de estudios sobre fracaso escolar, desde la perspectiva del empoderamiento juvenil y la exclusión que conlleva dicho fracaso, conviene detenerse en aquellas investigaciones que señalan los efectos de la brecha educativa y sus consecuencias de dualización social y cronificación de la pobreza que conlleva. Concretamente, según se desprende de recientes informes del Instituto Nacional de Empleo (INE, 2014), en nuestro país la pobreza correlaciona con el nivel de educación alcanzado: en el índice AROPE utilizado para medir la pobreza, las personas con educación primaria o inferior registran una tasa del 32,5%, las personas con educación secundaria de primera etapa una tasa del 35,1%, y disminuye a mayor nivel de estudios hasta el 13,3% para las personas con estudios superiores. Según González-Bueno

y Bello (2015), en el año 2013 un 23,5% de jóvenes de 18 a 24 años abandonaron prematuramente los estudios, siendo su distribución desigual en función del origen de los estudiantes y las condiciones sociales, económicas y culturales de sus familias, como señala el informe PISA 2012 (MECD, 2013). Otros estudios también señalan la correlación entre fracaso escolar y vulnerabilidad social (Sarasa y Sales, 2009; Gil-Flores, 2011), además de la importancia de las expectativas personales, que en gran parte son un proceso de construcción social influido por los valores culturales del entorno (Perrenoud, 1990) y de la variable género (Martínez, 2011).

Las transiciones educativas siempre son escenarios de incertidumbre, oportunidad de crecimiento para muchos y escalones insuperables para una parte significativa de la población (Gairín, 2004). De todas, la que se realiza al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) es crítica (Azevedo, 2003; Longás y Riera, 2011). Denominada *Transición Escuela Trabajo* (TET) resulta incierta y frágil para quien fracasa en ESO o abandona prematuramente, expelido a un mercado laboral poco receptivo de jóvenes sin formación (INE, 2015). La falta de acompañamiento, las dificultades para acceder a itinerarios de segunda oportunidad y la desestructura de la formación profesional alternativa, no reglada, aboca a un porcentaje importante de jóvenes con escasos recursos a una aventura personal de supervivencia (Funes, 2009; García y Ustrell, 2009; Serra y Palau-dàries, 2010; Gracia, Casal, Merino y Sánchez, 2013).

Esta realidad, que alcanza al 25% de los jóvenes españoles, no encuentra respuestas suficientes en las políticas educativas nacionales o autonómicas. Desde el mundo local, no sin fragilidad, emergen iniciativas que intentan paliar esta brecha social. Nuestras investigaciones en Cataluña (Longás y Riera, 2011) nos llevan a reconocer muchas experiencias positivas de apoyo a la TET desde planes municipales que buscan

desarrollar el capital social comunitario y la promoción de redes socioeducativas locales (Díaz-Gibson, Civís y Longás, 2013; Civís y Longás, 2015). Estas experiencias, que buscan la concertación y colaboración entre todos los agentes de un territorio, son afines a las *Zones d'action Prioritaire* en Francia, las *Education Action Zones* y las *Extended Schools* en Reino Unido o *The Harlem Children's Zone* en Estados Unidos, que con casi dos décadas de historia han evidenciado su efectividad en la respuesta a las necesidades socioeducativas (Díaz-Gibson y Civís, 2011).

La experiencia de trabajo comunitario, en red y a favor de los jóvenes, desarrollada en el municipio barcelonés de Sant Vicenç dels Horts desde hace 15 años es de gran interés en este sentido (Vilar y Longás, 2013; Civís y Longás, 2015). El 70% de sus casi 30.000 habitantes proviene de la inmigración nacional (años 70-80) y posteriormente internacional. Gran parte de la población tiene bajos niveles de instrucción, alta desocupación en tiempos de crisis y bajo nivel socioeconómico. Respondiendo a las necesidades socioeducativas derivadas de esta situación, en el año 2000 se inició una red con las organizaciones y profesionales que trabajaban con jóvenes. Ante el riesgo de exclusión que suponía el abandono escolar del 35% de los adolescentes se focalizó la colaboración en la TET. Se creó un dispositivo con implicación de los 3 institutos (2 públicos y 1 concertado) y diversos servicios municipales (educación, promoción económica, juventud y servicios sociales) para asegurar el seguimiento y orientación de los alumnos con fracaso escolar en su tránsito desde los institutos a la formación profesional no reglada y los servicios locales de inserción. La Concejalía de Juventud organizó un servicio especializado en la TET, con protocolos comunes y dotado con una técnica orientadora que desarrolla una "acción tutorial" con los jóvenes TET durante al menos 2 años. Con el inicio del dispositivo TET, se instaló un sistema de recogida de información de resultados

académicos, orientación e inserción denominado Observatorio TET. La positiva experiencia de trabajo interinstitucional llevó a ampliar la red con los centros educativos de primaria y las entidades sociales de infancia y adolescencia (tiempo libre, acción social, etc.). Bosch y Fontanet (2007), describiendo la historia de la intervención comunitaria en red en el municipio, señalan que en esta primera etapa y con apoyo de la Diputación de Barcelona se sentaron las bases del Plan Educativo de Entorno concedido por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Esta iniciativa legitimó definitivamente la experiencia y proporcionó recursos que sumados a los municipales permitieron desarrollar múltiples acciones de mejora educativa en el municipio. Son relevantes: a) grupos de estudio asistido coordinados con los centros y dinamizados por estudiantes de Bachillerato o universitarios del municipio con alcance a más de 240 estudiantes por curso; b) módulos de escolarización compartida dirigida a cerca de 30 alumnos por curso con mal pronóstico en la ESO y con alto impacto en el desarrollo de competencias básicas y la consiguiente promoción de la etapa; c) plan de dinámica educativa con oferta anual de 80 actividades complementarias (teatro en inglés, feria de la orientación, descubrimiento del medio natural, etc.) dirigidas a todos los centros educativos; d) proyectos de aprendizaje-servicio en todos los centros; e) jornadas de formación e intercambio de buenas prácticas inclusivas para docentes de los centros educativos que han estimulado las estrategias inclusivas en todos los institutos; f) plan local de absentismo con prácticamente erradicación de esta problemática en la ESO; y g) comisiones sociales estables en todos los centros educativos para el seguimiento de alumnos en riesgo de exclusión (Longás, Fontanet y Bosch, 2007).

Las acciones referidas indican el compromiso de la comunidad por mejorar la inclusión de los jóvenes, desde la inicial prioridad TET a una acción más global y sistémica, orientada a

promover el éxito antes que realizar acciones paliativas. Articular estas políticas públicas requiere mucha convicción y persistencia. A la complejidad de la red y sus finalidades deben sumarse las dificultades estructurales derivadas de un modelo de acción fragmentada. Por tal motivo, el retorno de resultados del Observatorio TET a los agentes socioeducativos fortalece su compromiso y permite monitorizar el proyecto común.

Nuestro objetivo en esta investigación es analizar e interpretar los resultados más relevantes del referido Observatorio TET.

## Método

Se realiza un estudio descriptivo de las principales variables del Observatorio TET (promoción y acreditación, repetición de curso, abandono de la formación, orientación en caso de abandono y sexo) correspondientes a segundo ciclo de la ESO y primera etapa de la enseñanza secundaria posobligatoria. Se consideran variables de éxito: el incremento de la promoción al finalizar etapa, la reducción del abandono escolar y el conocimiento de los itinerarios de los jóvenes que abandonan los institutos. Esta última variable es un indicador indirecto de vinculación al dispositivo TET y el consiguiente fortalecimiento de la orientación y acompañamiento.

Los primeros datos de ESO son del curso 1999-2000, facilitados por los 3 institutos del municipio (Frederic Mompou, Gabriela Mistral y Salesians Sant Vicenç). En 2005-2006 se estabiliza la recogida de información de todos los indicadores a excepción de los resultados de Ciclo Formativo disgregados por sexo que se incorporan en 2008-2009. Se explotan intensivamente los últimos 10 cursos, incorporando algunos valores medios de los primeros 6 cursos como referencia inicial. La oferta de formación profesional ha variado en el periodo, creciendo y consolidándose hasta los

actuales 7 Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y 6 Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS). Estos últimos no se explotan ante la falta de espacio y por no ser prioridad TET.

La muestra está compuesta por cohortes de 297 a 326 alumnos por promoción, según el curso escolar, en su paso sucesivo desde que cumplen 16 años (4º de ESO y algunos alumnos de 3º de ESO que salen del sistema educativo) hasta la finalización de Ciclos Formativos o Bachillerato (BACH). Se dispone de datos de 807 alumnos de media por curso (Final de ESO: 304; 1º Bachillerato: 167; 2º Bachillerato: 141; 1º CFGM: 127; 2º CFGM: 80; 1º CFGS: 50; 2º CFGS: 46).

La información la facilita cada instituto mediante tablas Excel estandarizadas. Para acompañar la orientación de cada alumno que abandona (itinerario de formación profesional mediante programas ocupacionales o programas de cualificación profesional inicial, búsqueda de trabajo, preparación pruebas de acceso a ciclos, escuela de adultos para optar al graduado en ESO, etc.) colaboran los institutos y la técnica del servicio TET. Ello permite triangular los datos recogidos, asegurando su fiabilidad. El proceso se apoya en una primera transferencia de datos de los alumnos TET por parte de los institutos al servicio TET, mediante protocolo estandarizado, aprobado por la red local y el Departament d'Ensenyament y autorizado por las familias y el alumno, respetando la ley de protección de datos.

Los datos recogidos son resultados globales de centro y no permiten realizar estudios longitudinales, ni seguimiento de traza o itinerario de los jóvenes. Esta limitación, presente en el conjunto de estadísticos del sistema educativo a nivel nacional y autonómico, impide conocer con precisión los efectos acumulativos de la repetición de curso. La cuestión resulta relevante para la TET porque

alcanzada la edad de 16 años es legal abandonar la escuela para acceder al mundo laboral. Por consiguiente, se incluye información de los alumnos de 3º de ESO que abandonan. En algún momento de nuestro análisis hemos agregado estos alumnos a los de 4º de ESO (alumnos > 16 años) dando entidad a la situación final de etapa de enseñanza obligatoria. En favor de la consistencia del análisis realizado cabe señalar la continuidad y estabilidad de la información recogida durante un tiempo prolongado.

El tratamiento de la información se ha realizado con ayuda del programa Excel, calculando las frecuencias, porcentajes y valores medios para las variables estudiadas. También se han analizado las tendencias en los resultados de promoción por etapas y su significatividad mediante regresión lineal simple y prueba ANOVA, con ayuda del programa SPSS. Ante la limitación de espacio y la abundancia de datos, se ha optado principalmente por presentar los resultados más destacados mediante gráficos y explotar brevemente las diferencias según el sexo.

## Resultados

### *Acreditación por etapas*

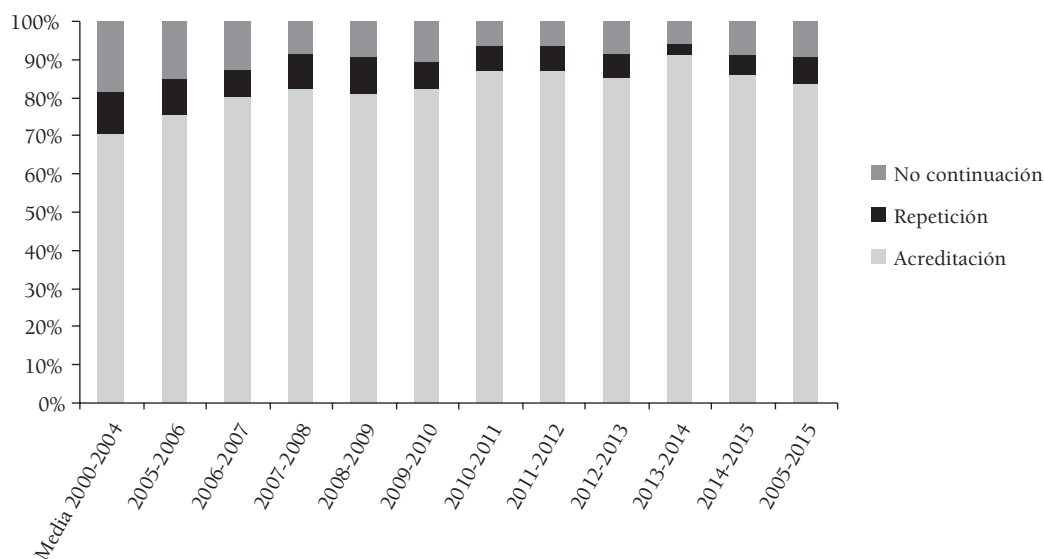
La tabla 1 recoge con detalle la reducción del fracaso escolar en el municipio por cursos en su totalidad y según el sexo. Los buenos resultados conllevan la reducción del número de repetidores, que es superior al 7% de la matrícula entre los cursos 2005-2010 e inferior entre 2010-2014, de modo que la diferencia de medias es de 3 puntos (8,5% en 2005-2010 y 5,5% en 2011-2014). De modo equivalente, hay 4 puntos de diferencia entre la media de alumnos que no continúan en el sistema educativo entre los cursos 2005-2010 ( $X= 11,2\%$ , con valor máximo 15,2% en 2005-2006) y los cursos 2011-2014 ( $X= 7,2\%$ , 6% valor mínimo 6% en 2013-2014).

Tabla 1. Resultados de promoción por cursos y niveles en %

	4º ESO			1º BACH			2º BACH			1º CFGM			2º CFGM			
	N	%H	%M	%T	N	%H	%M	%T	N	%H	%M	%T	N	%H	%M	%T
2005-06	290	74,5	76,5	75,5	146	61,3	73,8	68,5	135	63,0	73,0	69,6	-	-	-	-
2006-07	277	74,1	85,9	80,1	154	71,4	76,9	74,7	131	60,0	79,9	71,8	-	-	-	-
2007-08	303	82,2	82,8	82,5	185	58,1	81,8	70,8	145	82,8	93,1	89,0	-	-	-	-
2008-09	274	74,8	88,2	81,0	179	65,8	70,0	68,2	147	71,9	72,0	72,0	155	52,2	76,2	58,7
2009-10	294	82,2	82,4	82,3	167	66,3	61,9	64,1	149	69,7	77,1	73,8	128	63,3	73,3	65,6
2010-11	291	86,6	87,2	86,9	168	53,7	64,0	58,9	131	78,8	86,2	82,4	155	65,3	68,3	66,5
2011-12	298	85,7	88,6	86,9	174	72,6	77,2	75,3	117	81,4	83,8	82,9	175	55,8	57,7	56,6
2012-13	292	79,9	91,3	85,3	173	75,3	83,0	79,2	160	65,2	67,0	66,3	214	63,6	53,8	59,3
2013-14	317	88,3	93,6	91,2	154	68,3	72,5	70,8	160	74,3	86,7	81,3	202	54,8	65,4	58,9
2014-15	279	81,3	91,1	86,0	174	71,6	87,9	81,6	136	74,2	78,4	76,5	238	54,8	69,9	61,3
Media	292	81,0	86,8	83,8	146	66,4	74,9	71,2	135	72,1	79,6	76,5	155	58,5	66,4	61,0

Nota: no se dispone de datos disgregados en los cursos 2005-08 para CFGM.

FIGURA 1. Resultados de final de 4° de ESO (%)



En el periodo 1999-2004 (5 cursos escolares) el valor medio de las acreditaciones en 4° de ESO es del 70% (rango entre el 67,4% de 2000-2001 y el 72,5% de 2003-2004). Los resultados de los últimos 10 cursos analizados (figura 1) muestran una tendencia clara de mejora, siendo la media de este periodo del 83,8% de alumnos acreditados. En 2006-2007, tras 7 cursos de Observatorio, se supera la barrera del 80% de éxito, y en el curso 2010-2011 (86,9%) se supera el umbral de 85% de éxito del cual no se baja en los últimos 5 cursos. Comparando las medias de éxito escolar entre los 5 primeros cursos ya referidos (1999-2004) y los 5 últimos cursos (87,3% en 2010-2014) se aprecia un incremento de 17,3 puntos.

Con el propósito de evaluar los efectos de los cursos (VI) sobre el porcentaje de participantes que aprueban (VD) al finalizar la ESO se efectuó un análisis de regresión lineal simple. La prueba del ANOVA confirmó la significación estadística de la mejora ( $F= 24.006$ ;  $p=0.001$ ). Igualmente al evaluar los efectos de los cursos sobre el porcentaje de hombres y de mujeres que promocionan la prueba del ANOVA confirmó la significación estadística de la mejora ( $F= 6.184$ ;  $p=0.038$ ) y ( $F= 19.894$ ;  $p=0.002$ ), respectivamente. Las

variaciones de los respectivos porcentajes en función de los cursos en el nivel de ESO se exponen en los gráficos de las figuras 2, 3 y 4.

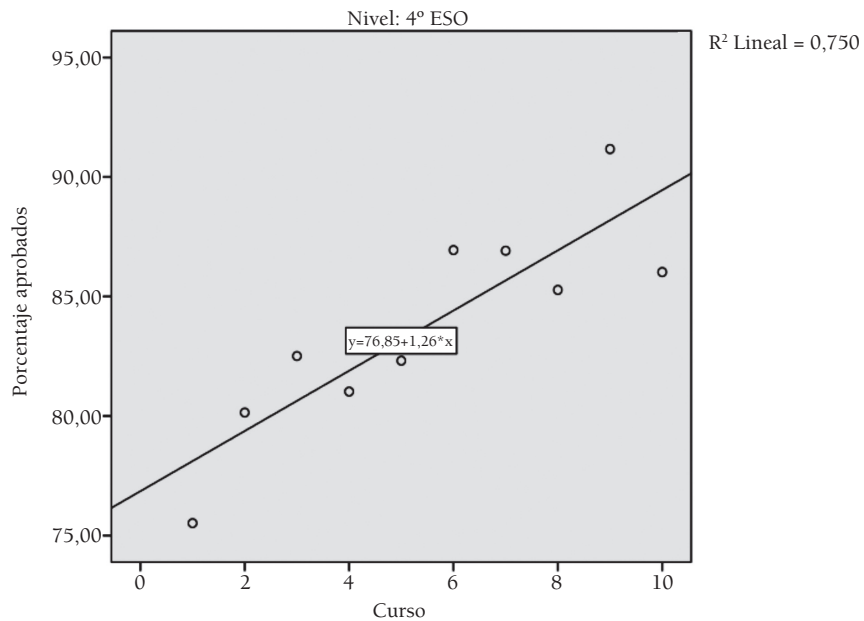
Los resultados de acreditación de las mujeres ( $X= 86,8\%$ ) tienen valores superiores a los de los hombres ( $X= 81,0\%$ ) en todos los cursos, con diferencias que oscilan en un rango de 0,2 a 13,4, siendo prácticamente nulas en los cursos 2007-2008, 2009-2010 y 2010-2011. La evolución favorable de los resultados de acreditación se refleja también en una importante reducción del número de mujeres que dejan el sistema educativo ( $X= 7,0\%$  en 2005-2014;  $X= 3,4$  en 2012-2014), a diferencia de lo que sucede con los hombres ( $X= 11,5\%$  en 2005-2014;  $X= 12,2$  en 2012-2014).

En los restantes niveles (1° y 2° BACH y 1° y 2° CFGM) el análisis inferencial de la evolución por cursos no permite confirmar tendencias y la prueba del ANOVA no presentó significación estadística de los datos. No obstante, en la tabla 1 se observa que los resultados finales del Bachillerato son superiores en 2° curso ( $X=76,5\%$ ) que en 1° curso (71,2%). En el periodo estudiado la tasa de éxito es bastante constante, a excepción de 1° de BACH en 2010-2011 ( $X= 58,9\%$ ) y 2009-2010

(64,1%) y de 2º de BACH en 2012-2013 (66,3%) que destacan negativamente. En el primer periodo (2005-2009) en 1º de BACH la media de

promoción es de 69,3% y en el segundo periodo (2010-2014) la media es de 73,2%, mientras que en 2º de BACH para los mismos periodos las

**FIGURA 2. Distribución lineal del % de participantes que promocionan por cursos**



**FIGURA 3. Distribución lineal del % de hombres que promocionan por cursos**

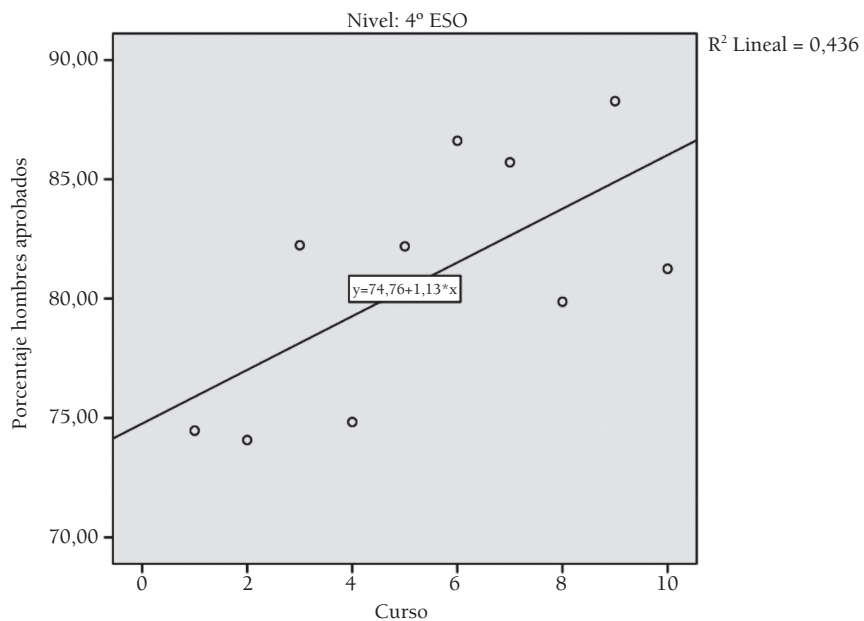
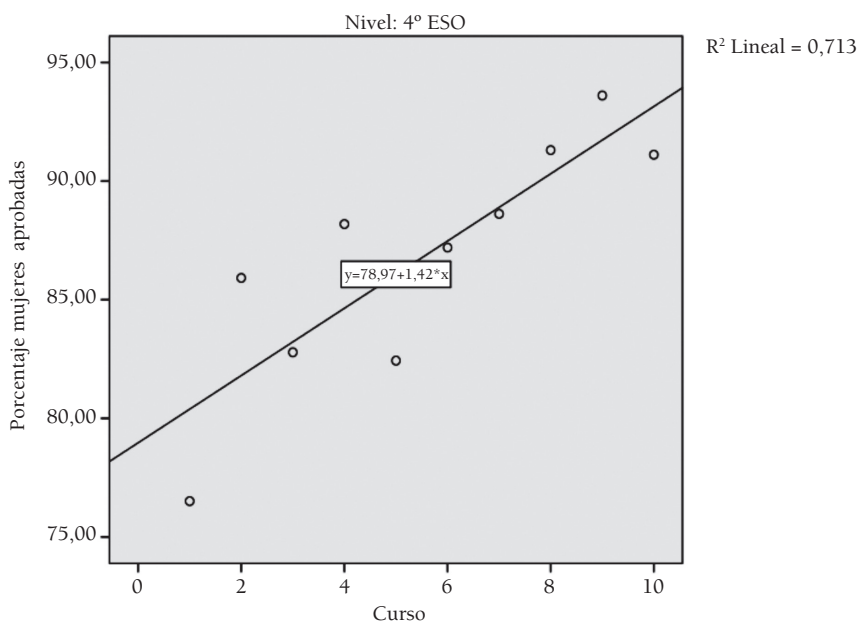




FIGURA 4. Distribución lineal del % de mujeres aprobadas por cursos



medias son de 75,2% y 77,8%, respectivamente. Se apunta cierta tendencia de mejora en rendimiento en Bachillerato, sobre todo en primer curso. A nivel global, la mejora también se corrobora con la reducción del abandono en 1º de BACH ( $X= 19,3\%$  en 2005-2009 y  $X= 15,2\%$  en 2010-2014). Las diferencias de rendimiento en función del sexo siguen presentes en esta etapa (1º BACH:  $X= 74,9\%$  en mujeres y  $66,4\%$  en hombres; 2º BACH:  $X= 79,6\%$  en mujeres y  $X= 72,1\%$  en hombres), siendo a su vez muy importantes en las matrículas de ambos cursos (mujeres:  $X= 70$  alumnas/ 1º BACH y  $X= 66$  alumnas/ 2º BACH; hombres:  $X= 49$  alumnos/ 1º BACH y  $X= 43$  alumnos/ 2º BACH).

Respecto a los resultados en los CFGM (tabla 1), debe señalarse que la duración de los ciclos varía entre 1 y 2 cursos, algunos son de modalidad dual (alternancia escuela-empresa) y otros no, y el sistema de créditos permite en ocasiones compatibilizar 2 cursos sin tener que repetir. Todo ello limita el estudio de resultados y el establecimiento de comparaciones. Se observan

mejores resultados en 2º curso ( $X= 65\%$ ) que en 1º curso ( $X= 61\%$ ), sin que existan tendencias claras en la evolución de resultados en 1º curso ( $X= 61,8\%$  en 2008-2011 y  $X= 59,8\%$  en 2012-2014), más allá de un ligero empeoramiento, mientras que en 2º curso la tendencia en número de acreditaciones empeora ( $X= 68,8\%$  en 2008-2011 y  $X= 59,9\%$  en 2012-2014). El número de repeticiones es muy elevado en 2º curso ( $X= 28,6\%$ ), el doble que en 1º curso. Como en las otras etapas analizadas, se mantienen diferencias de resultados por sexo (1º CFGM:  $X= 66,4\%$  en mujeres,  $X= 58,5\%$  en hombres; 2º CFGM:  $X= 69,9\%$  en mujeres,  $X= 63,8\%$  en hombres).

### Abandono escolar

El abandono en los dos últimos cursos de ESO entre los cursos 2000-2005 alcanzó una frecuencia media de 39 alumnos. Ello supone un valor medio del 12,8% del total de alumnos mayores de 16 años que contabiliza el

Observatorio (alumnos de 4º de ESO más alumnos de 3º de ESO que abandonan). La evolución del abandono (figuras 5 y 6) muestra tendencia a su reducción ( $X= 14,1\%$  en 2005-2009 y  $11,4\%$  en 2010-2014), aunque en el curso 2014-2015 se rompe la tendencia ( $X= 17,5\%$ ,  $N= 54$  alumnos, de los cuales 29 son de 3º ESO). El abandono en 3º de ESO es relevante en todo el periodo estudiado ( $X= 4.0$ ,  $N= 12$ ) y su comportamiento es irregular. Cabe señalar que parte de los abandonos se producen a mitad de curso, principalmente en el segundo trimestre, alcanzando valores relevantes en los 6 primeros cursos ( $X= 8,2\%$  y  $N > 19$  en todos los

cursos 2000-2005) y reduciéndose en 2006-2014 ( $X= 2.4\%$ ).

El abandono del sistema educativo en los cursos críticos de la TET (ESO, BACH y CFGM) tiene una incidencia relevante en términos relativos (% de la matrícula) como absolutos (número de alumnos que deben ser atendidos por el servicio TET), tal como se muestra en las figuras 6 y 7. En el periodo 2005-2014 abandona en total una media de 126 alumnos ( $14,5\%$  de 871 alumnos) por curso. Aunque su frecuencia tiende a aumentar en el periodo, no así su incidencia relativa que se mantiene constante con

FIGURA 5. Distribución alumnos que abandonan ESO en frecuencia absoluta

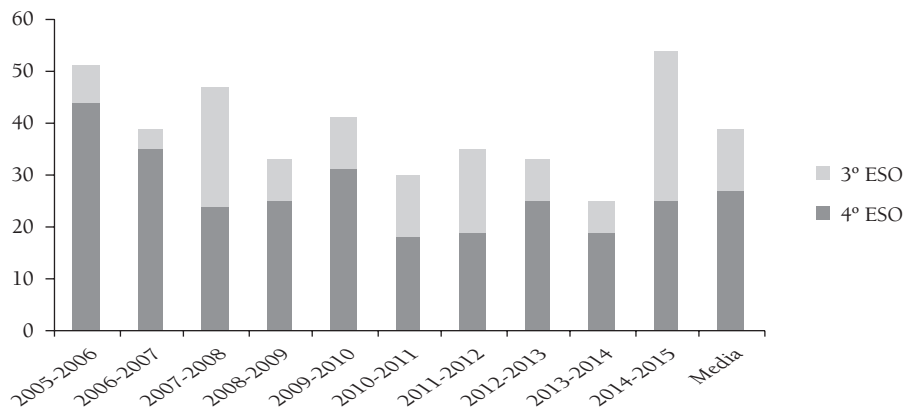


FIGURA 6. Distribución del porcentaje de alumnos que abandonan por etapas

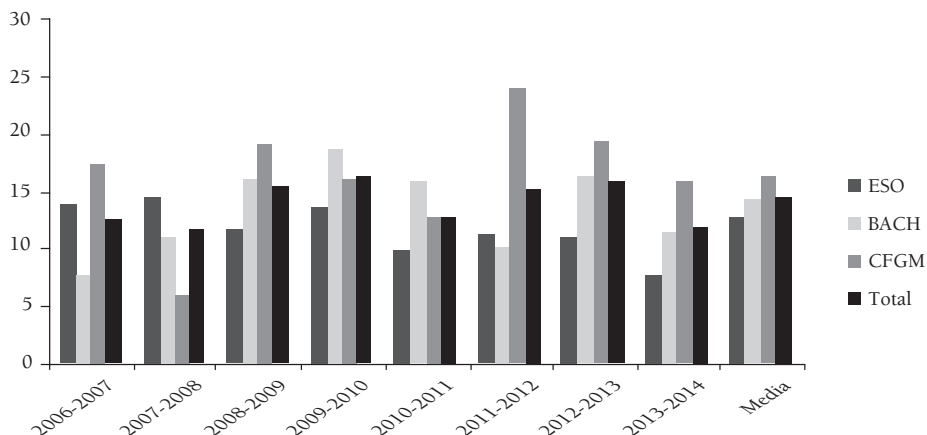
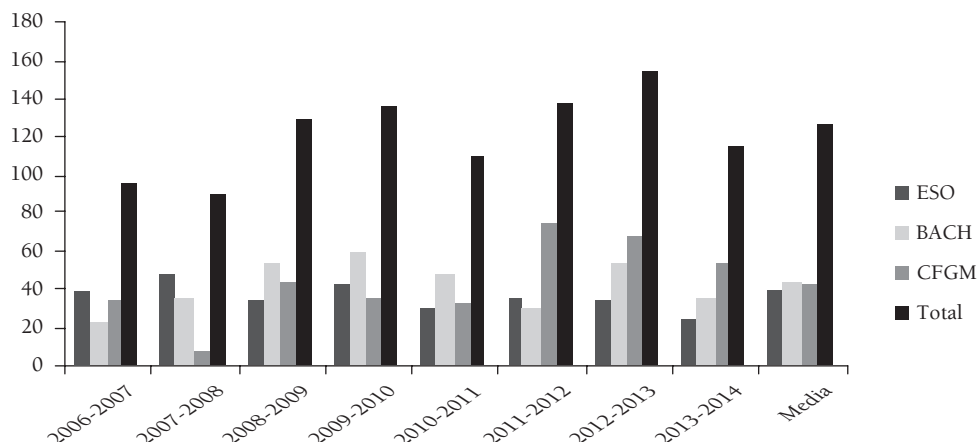


FIGURA 7. Distribución de alumnos que abandonan por etapas en frecuencia absoluta



variaciones dentro del rango 11,7% (2007-2008) - 16,1% (2009-2010). El análisis por etapas muestra tendencias opuestas, con cierta reducción del abandono en ESO ( $X= 13,4\%$  en 2006-2009;  $X= 9,9\%$  en 2010-2014), valores constantes en BACH ( $X= 13,3\%$  en 2006-2009;  $X= 13,4\%$  en 2010-2014) y aumento en CFGM ( $X= 14,6\%$  en 2006-2009;  $X= 18,0\%$  en 2010-2014)

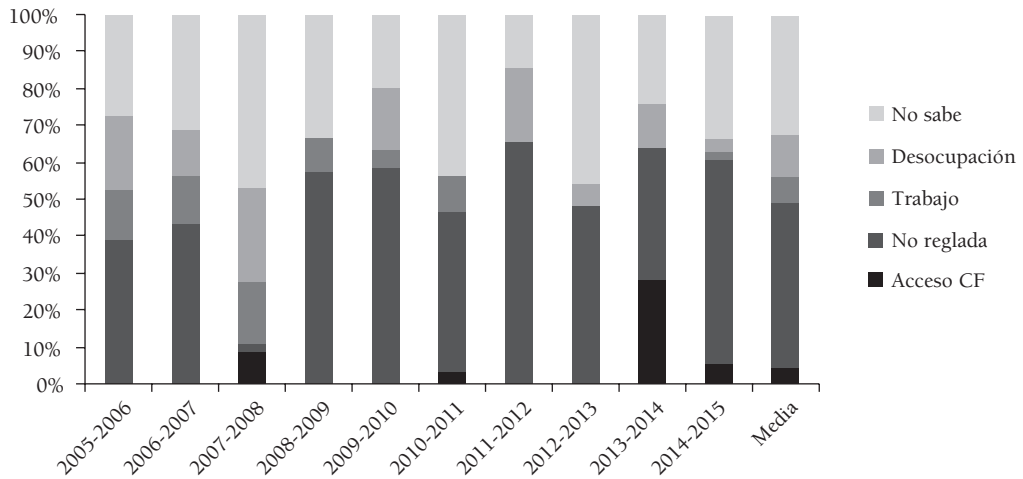
### Orientación después de la ESO

La orientación de los alumnos en su tránsito de la ESO a la enseñanza posobligatoria es un objetivo principal del dispositivo TET. La media entre los alumnos que acreditan en el periodo 2005-2014 indica que el 97,5% sigue estudiando ( $X= 55,1\%$  en BACH y  $X= 42,4\%$  en ESO), desconociéndose la orientación del 1,5% de estudiantes. Por sexo no hay diferencias en la permanencia en el sistema educativo pero sí en la elección, con preferencia a estudiar BACH en mujeres ( $X= 62,7\%$  BACH;  $X= 35,1\%$  CFGM) y CFGM en hombres ( $X= 47,1\%$  BACH;  $X= 50,2\%$  CFGM). La figura 8 muestra el tipo de orientación de los alumnos que no acreditan la ESO. En los 10 cursos analizados la más frecuente es el paso a la formación no reglada ( $X= 45\%$  de los no acreditados), que supone acceder a una

oferta diversa, cambiante e inestable (cursos ocupacionales, escuelas taller, en su tiempo programas de garantía social, etc.). Apenas una frecuencia media de 1,5 alumnos ( $X= 4,5\%$  en 2005-14) intenta acceder a CFGM vía prueba de acceso, con o sin curso de preparación, aunque ha crecido hasta un total de 10 alumnos en los 2 últimos cursos. Ello supone que cerca del 50% de alumnos no acreditados en ESO sigue algún itinerario formativo. El acceso directo al trabajo se reduce en el periodo (1 sola persona en los últimos 4 cursos), así como la desocupación ( $X= 11,5\%$  de jóvenes que ni se forman ni trabajan). La categoría *No sabe* agrupa el número de alumnos cuya orientación se desconoce ( $X= 17,9\%$ ) junto a otras situaciones (principalmente cambios de domicilio) con una incidencia media relativamente importante ( $X= 13,9\%$ ). En el inicio del Observatorio (1999-2000) se desconocía más del 70% de la orientación de los alumnos que no acreditaban, el 30% sobre el que se tenía conocimiento casi en su totalidad repetían.

Respecto a los alumnos que dejan Bachillerato sin acreditarlo en el periodo 2005-2014 ( $X= 17,3\%$  en 1º BACH y  $X= 10,6\%$  en 2º BACH sobre una matrícula media de 167 y 141 alumnos, respectivamente) cabe destacar que una media de 62,9% de 1º de Bachillerato pasa a CFGM

FIGURA 8. Orientación de alumnos con abandono escolar al final de ESO



( $X = 6,8\%$  en 2º BACH), mientras que en 2º el 61,2% queda desocupado. El desconocimiento de la orientación de quien deja esta etapa alcanza un valor medio de casi el 20% para los dos cursos. Pasan a formación no reglada, como media, el 3,1% en 1º de Bachillerato y 7,5% en 2º.

La calidad de los datos sobre la orientación de los alumnos que no finalizan CFGM en los cursos 2005-2014 impide valorar justamente su orientación final. El análisis indica que el desconocimiento de la situación de estos jóvenes alcanza un valor medio de 42,0% en el periodo, 27,9% trabaja con contrato, 15,2% cambia de CFGM y 7,2% realiza formación no reglada, mientras que el 7,7% restante no tiene ocupación. No se observan tendencias, fuera de algunas puntas de incremento de acceso al trabajo en años anteriores a la crisis económica.

## Discusión

Destaca positivamente la evolución del éxito escolar en ESO en todo el periodo analizado. Partiendo de un índice de fracaso escolar del 30%, superior a la media catalana del 24% (CCTESC,

2010), su reducción por debajo del 20% en el séptimo curso (2006-2007) sitúan los resultados de Sant Vicenç dels Horts a partir de ese curso permanentemente por encima de las medias en esta comunidad. Estos resultados pueden interpretarse como la consecuencia de las múltiples acciones de apoyo al éxito escolar que se han activado desde la red local, refiriéndonos con ello tanto a las adaptaciones curriculares desarrolladas en los institutos y centros de primaria, como a la puesta en marcha de diversos programas de apoyo al éxito escolar (grupos de estudio asistido, escolaridad compartida, etc.). A diferencia de la ESO, la ligera tendencia de mejora observada en Bachillerato no es significativa.

Destaca también el cambio radical en el conocimiento de la orientación de los alumnos que no acreditan y abandonan prematuramente, en especial del primer curso (1999-2000) al segundo curso de trabajo en red. El cambio se produjo sin mediar más acción que compartir la información, hecho que generó el inicio de procesos de orientación, hasta entonces poco cuidados, pues es imposible orientar a adolescentes hacia su futuro de estudios o profesional sin ni siquiera preguntarles qué quieren hacer.

Quizá el hecho de compartir la información entre los diferentes actores haya producido efectos de autorregulación a nivel de sistema, como explica la teoría de redes (Díaz-Gibson y Civiés, 2011).

Las diferencias de rendimiento entre mujeres y hombres en todos los niveles se corresponden con lo reflejado en la literatura (Martínez, 2011). En nuestro estudio observamos que esta variable también parece asociada a la elección de itinerario formativo, pues a diferencia de los hombres las mujeres eligen Bachillerato antes que formación profesional. Podría explicarse tanto por una hipotética desigualdad en el nivel competencial logrado en ESO como por las diferentes expectativas personales, pues la elección de las mujeres puede estar condicionada por una oferta de CFGM poco atractiva o por las dificultades de acceso a un trabajo de calidad sin graduación universitaria. Desde la perspectiva del empoderamiento plantea una interesante cuestión, pues de la diferencia en resultados de éxito-fracaso e itinerarios TET podrían extrapolarse diferencias de interés por la formación y también en los niveles de adquisición de competencias. Esta tendencia podría conducir a que las mujeres tuviesen finalmente mayor capacidad de incidencia y compromiso social que los hombres.

El menor fracaso en ESO, cierto aumento de población en el municipio, el incremento de la oferta de ciclos formativos y el incremento de repeticiones en CFGM explican el crecimiento de matrícula que se observa en el periodo estudiado. La ligera tendencia al empeoramiento de resultados en CFGM quizá se corresponda, en parte, con el incremento de alumnado que accede a esta etapa.

La reducción del abandono prematuro al finalizar la ESO es un resultado positivo, como también la tendencia a que se produzca una vez finalizado el curso y, por ello, con un proceso de orientación más elaborado. Este resultado guarda correspondencia con las acciones

específicas desarrolladas a nivel local, favoreciendo sistemas de escolaridad compartida y apoyo al estudio y la orientación que, además de mejorar las tasas de acreditación como se ha destacado, apuntala también itinerarios formativos alternativos a la formación reglada. El hecho de que el abandono se reduzca en ESO, pero se mantenga estable en toda la etapa TET (ESO, BACH, CFGM) y que principalmente aumente en CFGM, indica cierto desplazamiento del fenómeno como realidad local que puede tener razones de tipo sociológico, cultural o económico (Ferrer *et al.*, 2006; Calero *et al.*, 2010; Gil Flores, 2011). El mayor éxito relativo en Bachillerato que en los CFGM también podría corroborarlo: los jóvenes que antiguamente no acreditaban la ESO y abandonaban el sistema educativo ahora pasan a CFGM y no superan esta etapa. La situación de estos jóvenes, aunque con graduado y mayor madurez, sigue siendo muy preocupante porque la falta de formación profesional limita su autonomía y capacidad de acceso a la sociedad. Cabe alertar sobre cierta dualización a nivel juvenil entre los diferentes niveles en la adquisición de competencias e, hipotéticamente, por la brecha que supone continuar estudios y forjar las propias expectativas de futuro o permanecer desocupado o realizando itinerarios inciertos. Los datos del fracaso en el municipio responden actualmente a un patrón simplificado: hombres que superaron la ESO (seguramente con dificultades) y que prueban sin éxito hacer formación profesional de grado medio.

## Conclusiones

Las mejoras significativas en la graduación de ESO están facilitando a más jóvenes el acceso a la formación posobligatoria, pero estas mejoras y la intensificación de los procesos de orientación no parecen ser suficientes para asegurar mayor logro. En esta dirección la red local debe plantearse un nuevo objetivo de mayor ambición y complejidad, como es la reducción del abandono del sistema educativo de forma prematura.

Siendo el final de la ESO un momento crítico para el futuro de los jóvenes y su inclusión, el Observatorio TET se muestra como una valiosa herramienta local para el monitoreo y la evaluación del Plan Educativo de Entorno, especialmente ante la inexistencia de estadísticos desagregados válidos para la gestión municipal. Los resultados pueden ayudar a los gestores locales a valorar el efecto de las acciones socioeducativas desarrolladas a nivel local a favor de la educación e inclusión de los jóvenes, condición básica para su empoderamiento y paso a la vida adulta. Aunque la investigación no permite relacionar la mejora de resultados en ESO con el incremento de esfuerzo (más recursos y nuevas

acciones como el desarrollo e implementación del dispositivo TET, los grupos de estudio asistido, programas para favorecer la formación preprofesional y la atención a la diversidad, etc.) sí puede ser considerado un indicador indirecto de éxito de la red local. A su vez, se manifiestan nuevas tendencias en los datos recogidos, como el desplazamiento de algunas necesidades socioeducativas de la ESO a la etapa posobligatoria, planteando nuevos desafíos al municipio. Desde la perspectiva del empoderamiento de los jóvenes, mejorar la TET, fortalecer los itinerarios personales y apoyar caminos de segunda oportunidad o retorno al sistema educativo es prioritario.

## Referencias bibliográficas

---

- Athanasoglou, S., y Dijkstra, L. (2014). *The Europe 2020 Regional Index. Science and Policy Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Azevedo, F. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. En A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 203-245). Madrid: Alianza Editorial.
- Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., y Riudor, X. (dir.). (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. Col·lecció Estudis i Informes (26)*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (Generalitat de Catalunya).
- Bosch, M., y Fontanet, A. (2008). Red local de atención a la Transición en la Escuela Trabajo en Sant Vicenç dels Horts: 10 años de experiencia. *C&E. Cultura y Educación*, 20 (3), 291-302.
- Calero, J., Chois, K., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 225-256. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Carbonell, J. (1995). *L'escola entre l'utopia i la realitat*. Vic: Eumo.
- CCTESC (2010). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (Generalitat de Catalunya).
- Civís, M., y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18 (1), 213-236. doi:10.5944/educXXI.18.1.12318
- Civís, M., y Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria; un marco renovado para la acción socio-pedagógica interprofesional*. Valencia: Nau llibres.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Díaz-Gibson, J., y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23 (3), 415-429. doi: 10.1174/113564011797330270

- Díaz-Gibson, J., Civís, M., y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*, 25 (2), 213-230.
- Ferrer, G., Castel, J. L., y Ferrer, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, número extraordinario 2006.
- Friedman, J. (1992). *Empowerment. The Politics of Alternative Development*. Massachusetts: Blackwell.
- Funes, J. (2009). *Lacompanyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació.
- Gairín, J. (2004). La transición como oportunidad y problema educativo, en *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Sevilla, 10-12 de noviembre de 2004.
- García, M., y Ustrell, M. (2011). *Marc teòric i metodològic per al desenvolupament de plans d'absentisme i acompanyament a l'escolarització*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació.
- García Alegre, E. (2013). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives, en M. Martínez Martín y B. Albaigés Blasi (dirs.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (pp. 415-424). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23 (1), 141-154. doi: 10.1174/113564011794728597
- González-Bueno, G., y Bello, A. (2014). *La infancia en España 2014. El valor de los niños. Hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Gracia, 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.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- INE (2014). *Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) por nivel de formación alcanzado (personas de 16 y más años)*. Encuesta de Condiciones de Vida. Series Base 2013. Resultados nacionales. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www.ine.es>
- INE (2015). *Tasa de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad*. Encuesta de Población Activa. Resultados nacionales, 1º trimestre 2015. Madrid: INE. Recuperado de <http://www.ine.es>
- Longás, J., Fontanet, A., y Bosch, M. (2007). La organización en red como respuesta a las necesidades socioeducativas de una comunidad. El caso de Sant Vicenc; dels Horts. *Revista de Educación Social*, 36, 52-69.
- Longás, J., y Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 49, 145-162.
- March, M. X., y Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, J. S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *RASE*, 4 (3), 270-285.
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen 1: Resultados y Contexto*. OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Roca, E. (2013). La evaluación diagnóstica de las competencias básicas. Madrid: Síntesis.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment*. Oxford: Oxfam.

- Sarasa, S., y Sales, A. (2009). *Itineraris i Factors d'Exclusió Social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Síndic de Greuges de Barcelona.
- Serra, C., y Palaudàries, J. M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 283-305.
- Vilar, J., y Longás, J. (2013). Adolescentes en riesgo o especial vulnerabilidad. Buenas prácticas socioeducativas desde y con el sistema educativo en Cataluña. En R. Santibáñez y A. Martínez-Pampliega (coords.), *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo* (pp. 59-74). Barcelona: Graó.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. A. Rapaport y Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-64). New York, NY: Kluwer.

## Abstract

---

*Results of the School to Work Transition Observatory. Monitoring of the socio-educational network in Sant Vicenç Dels Horts for academic achievement and young people's empowerment*

**INTRODUCTION.** The empowerment of young people means the development of their autonomy and self-sufficiency competences. School dropout seriously threatens it. The experience of social and educational action in the Sant Vicenç dels Horts network (Barcelona) is an example of municipal commitment with young people and its academic achievement. The network experience was created in the year 2000 to respond to social and educational needs originated by a low socio-cultural level, integrating all the local agents with the aim of improving academic achievement. Firstly, its action was focused on improving the School to Work Transition (*also known as TET*) thorough the collaborative effort of secondary schools and several local services. Also, the organizations organized a systematic compilation of academic achievement indicators both for Secondary Education and Vocational Training. The aim of this research is to analyse the data gathered with these successful indicators. **METHOD.** Descriptive statistics and a study of the school success/failure indicators (promotion, repetition, dropping out and orientation) corresponding to series of 297 a 326 students during 16 years. **RESULTS.** There were relevant improvements in Secondary Education (with a reduction of the starting 30% dropout figure to 10.5%); there were also important improvements in orientation and accompaniment of students with learning difficulties; school performance in women between a 5-20% higher; a reduction of 70% of dropping out in Secondary Education and raise of 20-30% in Post-Secondary Education. **DISCUSSION.** The TET Observatory is a valuable local strategy for the monitoring and evaluating the socio-educational action in a network project. The results indirectly show the effects of certain social educational policies developed at the local level. They also show evidences of an adequate governance in terms of systemic selfregulation and promotion of school success. The evolution of the social educational needs towards the Post-Compulsory Educational Levels suggests new local challenges.

**Keywords:** *Empowerment, Postsecondary Education, Academic achievement, Evaluation, Educational Policy.*



## Résumé

---

*Les résultats obtenus par l'observatoire de transition école-travail et le suivi du réseau socio-éducatif pour la réussite scolaire et l'autonomie des jeunes à sant vicenç dels horts*

**INTRODUCTION.** La promotion de l'autonomie des jeunes a de conséquences pour le développement de leurs compétences pour l'Indépendance et l'autosuffisance. L'échec scolaire pose une sérieux menace à la réussite scolaire et, c'est pour cela, que l'expérience en réseau d'une action socioéducative à Sant Vicenç dels Horts (Barcelone) représente un exemple de compromis municipal avec les jeunes. Le réseau a commencé à travailler en l'année 2000 afin de répondre aux besoins socioéducatifs dérivés d'un niveau social bas en intégrant tous les agents locaux. Initialement on a mis l'attention sur l'amélioration de la Transition École-Travail (TET) en créant un dispositif basé sur l'implications des lycées et des divers services municipaux. En plus, on a organisé la collecte systématique des indicateurs de réussite scolaire à l'Éducation Secondaire Obligatoire (ESO), Baccalauréat et Cycles Formatifs. Le but de cette recherche est d'analyser et d'interpréter ces données. **MÉTHODE.** On a employé la statistique descriptive et l'étude de tendances d'indicateurs de réussite/échec (promotion, répétition, abandon et orientation) correspondants à cohortes de 297 à 326 élèves par course pendant leurs études d'ESO et études post-obligatoires tout au long de 16 courses. **RÉSULTATS.** Des améliorations significatives à l'ESO (réduction de l'échec scolaire initial de 30% à 10,5%); des importantes améliorations de l'orientation et l'accompagnement des élèves avec difficultés d'apprentissage; le rendement scolaire des femmes est supérieur entre 5-20%; l'abandon scolaire à l'ESO est réduit un 70% et à l'éducation post-obligatoire la croissance est de 20-30%. **DISCUSSION.** L'Observatoire TET représente une précieuse stratégie locale pour la monitoration et l'évaluation du Project d'action socioéducative en réseau. Les résultats montrent d'une manière indirecte l'effet de déterminés politiques socioéducatifs développés à niveau local et des indices de bonne gouvernance en forme d'autorégulation systématique et d'induction de réussi à partir d'un travail en réseau. Le déplacement de besoins socioéducatifs vers l'étape post-obligatoire pose des nouveaux défis municipaux.

**Mots-clés:** *Autonomie, Éducation post-obligatoire, Réussite scolaire, Évaluation, Politique Educative.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Jordi Longás Mayayo (autor de contacto)

Profesor de la Universidad Ramon Llull en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEE-URL). Director académico del Máster Universitario de Liderazgo de la Innovación y Dirección de Centros Educativos. Investigador del grupo de investigación consolidado "Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC" (PSITIC). (ORCID: 0000-0001-8511-3044).

Correo electrónico de contacto: jordilm@blanquerna.edu

Dirección para la correspondencia: FPCEE Blanquerna (Universidad Ramon Llull).

Císter 34, 08022 Barcelona.

## **Jordi Riera Romani**

Es profesor catedrático de Educación de la Universidad Ramon Llull en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEE-URL). Vicerrector de política académica y adjunto al rector de la Universidad Ramon Llull. Investigador principal del Grupo de Investigación Consolidado de “Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC” (PSITIC). (ORCID: 0000-0001-6781-7734).

Correo electrónico de contacto: [jordirr@Blanquerna.edu](mailto:jordirr@ Blanquerna.edu)

# CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA (CAHE): EVIDENCIAS DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LAS PUNTUACIONES EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN

## *Teacher training for university teachers: meaning, content Questionnaire of Attitudes Toward Statistics (QATS): evidence of validity and reliability of scores in a sample of education students*

XAVIER G. ORDÓÑEZ<sup>(1)</sup>, SONIA J. ROMERO<sup>(2)</sup> Y COVADONGA RUIZ DE MIGUEL<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad Complutense de Madrid

<sup>(2)</sup> Universidad a Distancia de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2016.41826

Fecha de recepción: 02/12/2015 • Fecha de aceptación: 09/02/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Covadonga Ruiz de Miguel. E-mail: covaruiz@ucm.es

**INTRODUCCIÓN.** Las actitudes son un conjunto de predisposiciones inferidas que orientan las acciones personales. El estudio de las actitudes hacia la estadística es relevante por sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desempeño académico/profesional de los alumnos. Se han encontrado alrededor de 17 instrumentos de medida de este constructo pero existe poco consenso en su estructura factorial, requiriendo mayor profundización. Es por ello que el objetivo del presente trabajo es proponer un nuevo test que combina ítems del SATS (Schau, Stevens, Dauphinee y Del Vecchio, 1995) y del EAE (Auzmendi, 1992) y analizar las propiedades psicométricas de sus puntuaciones. **MÉTODO.** Se han aplicado los test SATS y EAE a una muestra de 836 alumnos universitarios. Primero se ha realizado una exploración detallada de la dimensionalidad de los 53-ítems que componen las dos escalas mediante Análisis-Factorial-Exploratorio (AFE), encontrando una estructura factorial diferente a la esperada, por ello se propone el test CAHE, compuesto por 24-ítems y 3-dimensiones. En una segunda fase se confirma dicha estructura mediante Análisis-Factorial-Confirmatorio (AFC) usando el método de Máxima-Verosimilitud-Robusta y la matriz de covarianzas-asintóticas. Siguiendo los índices de modificación, se llega a un test de 16-ítems con estructura tridimensional y un excelente ajuste del modelo de segundo orden. La tercera fase incluye el análisis de fiabilidad. **RESULTADOS.** Los resultados confirman la estructura tridimensional (*emociones positivas, emociones negativas y utilidad*), con un factor de segundo orden (*actitud*) que las resume. El modelo final presenta excelente ajuste ( $\chi^2=123.20$ ; 101gl;  $p=.066$ , RMSEA=.024; CFI=NNFI=1; SRMR=.045) y saturaciones significativas. La fiabilidad de las puntuaciones es mayor que la de los test originales. **DISCUSIÓN.** Este estudio ha permitido aclarar la estructura factorial del constructo por medio de la elaboración del CAHE, un instrumento de aplicación rápida y sencilla, con adecuadas propiedades psicométricas y con una estructura factorial sólida.

**Palabras clave:** *Actitudes de los estudiantes, Validez, Fiabilidad, Análisis factorial.*

## Introducción

Las actitudes hacia la estadística se pueden definir como aspectos inferidos, no observables directamente, compuestos tanto por las creencias como por sentimientos y predisposiciones comportamentales hacia el objeto al que se dirigen (Auzmendi, 1992). Por su parte, Gómez (2000) las define como una predisposición evaluativa (positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento, mientras que para Gal y Garfield (1997) son una suma de emociones y sentimientos que se experimentan durante el periodo de aprendizaje de la materia objeto de estudio. Según Estrada (2002), las actitudes hacia una materia de estudio, la estadística, por ejemplo, son bastante estables, de diversa intensidad y se expresan positiva o negativamente en forma de agrado/desagrado o gusto/disgusto. En ocasiones, además, pueden representar sentimientos vinculados externamente a la materia (profesor, actividades, libro, etc.).

El estudio de las actitudes hacia la estadística ha venido incrementando su relevancia en los últimos años dentro del campo de la educación por sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desempeño académico y profesional de los alumnos, pues las actitudes negativas

suelen ser un obstáculo para el aprendizaje significativo (Vanhoof, Kuppens, Castro, Vershaffel y Onghena, 2011; Waters, Martelli, Zakrajsek y Popovich, 1988). Además, la estadística es muy importante en los primeros cursos y los estudiantes de ciencias del comportamiento suelen sentirse asustados y temerosos frente a una asignatura troncal como suele ser la estadística (Finney y Schraw, 2003). Por estos motivos, una medición precisa y con evidencias de validez de la actitud hacia la estadística en los futuros profesionales es deseable y necesaria no solo para el diagnóstico de casos individuales que merezcan atención sino también para el diseño de modelos instruccionales y motivacionales apropiados para el desarrollo de la asignatura. En un principio se consideraba la actitud como un constructo unidimensional, si bien, progresivamente se fueron introduciendo múltiples factores, identificando diversos componentes en los que se puede estructurar la actitud hacia una materia (Serrano, 2010). Las diferentes dimensiones o componentes identificadas se resumen en la tabla 1.

A partir de estas propuestas han ido surgiendo los diferentes instrumentos elaborados para la medición de las actitudes. Una revisión realizada por Carmona (2004), ofrece un total de 17 instrumentos de medida de las actitudes y la

**TABLA 1. Dimensiones componentes de la actitud hacia la estadística**

Auzmendi (1992), Gil (1999) y Gómez (2000)	Schau, Stevens, Dauphinee y Del Vecchio (1995)
Cognitivo. Expresiones de pensamiento, concepciones y creencias, acerca del objeto actitudinal	Afectivo. Sentimientos positivos o negativos hacia la estadística
Afectivo o emocional. Emociones y sentimientos que despierta la materia (reacciones subjetivas de acercamiento/huida, placer/dolor)	Competencia cognitiva. Percepción de la propia capacidad sobre conocimientos y habilidades intelectuales en estadística
Conductual o tendencial. Expresiones de acción o intención conductista/conductual que representan la tendencia a actuar	Valor. Utilidad, relevancia y valor percibido de la estadística en la vida personal y profesional
	Dificultad. Dificultad percibida

Fuente: Serrano (2010).

ansiedad hacia la estadística, casi todos compuestos por ítems con formato de respuesta tipo Likert. En Carmona (2004) puede verse un análisis detallado de las características de validez y fiabilidad.

En la tabla 2 se presentan las características principales de una selección de las 5 escalas más utilizadas, a partir del trabajo de Muñoz (2002).

Hasta los años noventa, las únicas medias de actitud hacia la estadística que ofrecían garantías psicométricas fueron las escalas SAS y ATS, siendo esta última la utilizada de forma más mayoritaria (Blanco, 2008). Posteriormente, estas escalas pasan a utilizarse como indicadores

de validez de nuevas escalas, destacando el instrumento desarrollado por Schau, Dauphinee y Del Vecchio en 1993, Survey of Attitudes Toward Statistics (SATS) que, tras su validación inicial, ha pasado a ser uno de los instrumentos más utilizados para medir la actitud hacia la estadística.

El SATS contempla 4 factores: afectivo, competencia cognitiva, valor y dificultad. La validación del cuestionario definitivo compuesto por 28 ítems se obtuvo correlacionándolo con la escala ATS de Wise obteniéndose relaciones significativas y positivas tanto a nivel de subescalas como a nivel total, por lo que los autores concluyen que el SATS es un buen instrumento multidimensional de medición de actitudes

**TABLA 2. Características principales de las 5 escalas más utilizadas para la medida de las actitudes hacia la estadística**

	SAS	ATS	EAE	SATS	EARE
Nombre de la prueba	Statistic Attitude Survey	Attitudes Toward Statistics	Escala de Actitudes hacia la Estadística	Survey of Attitudes Toward Statistics	Escala de Actitudes en Relación a la Estadística
Autor	Roberts y Bilderback	Wise	Auzmendi	Schau, Dauphinee y DelVecchio	Brito
Año	1980	1985	1991	1993	1998
Nº de ítems	33	29	25	28	20
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilidad</li> <li>• Ansiedad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes hacia el curso</li> <li>• Actitudes hacia el campo de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedad</li> <li>• Agrado</li> <li>• Utilidad</li> <li>• Motivación</li> <li>• Confianza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afectividad</li> <li>• Competencia cognitiva</li> <li>• Valor</li> <li>• Dificultad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud hacia la estadística</li> </ul>
Fiabilidad	0,93 – 0,95	Dimensión 1: 0,90 Dimensión 2: 0,92	Dimensión 1: 0,81 – 0,84 Dimensión 2: 0,79 – 0,83 Dimensión 3: 0,64 – 0,80 Dimensión 4: 0,61 – 0,71 Dimensión 5: 0,74 – 0,84	Dimensión 1: 0,81 – 0,85 Dimensión 2: 0,77 – 0,83 Dimensión 3: 0,80 – 0,85 Dimensión 4: 0,64 – 0,77	0,95

Fuente: Muñoz (2002).

hacia la estadística (Schau, Dauphinee y Del Vecchio, 1993).

La estructura factorial de la prueba (véase tabla 3) ha sido estudiada en distintas ocasiones a través de análisis factoriales confirmatorios (Carmona, 2004). Como se puede observar en la tabla 3, en 1993 Schau *et al.* no logran confirmar la estructura de cuatro factores propuesta por los autores debido a un pobre ajuste de los datos, sin embargo, en Schau *et al.* (1993) y en Schau *et al.* (1995) con un AFC de las puntuaciones en subgrupos de ítems (formados a partir de la suma de las puntuaciones a varios ítems del mismo factor), se consiguió un ajuste adecuado del modelo de cuatro factores. En Dauphinee, Schau y Stevens (1997) se encontró además que esa estructura factorial funcionaba igual en ambos sexos.

La Escala de Actitudes hacia la Estadística de Auzmendi (1992) es la primera que surge en lengua castellana y adaptada a la población española. Contempla la consideración unidimensional de las actitudes hacia las matemáticas y la estadística, recogiendo los factores más significativos (Estrada, 2002). Las pruebas de fiabilidad y validez de las puntuaciones ponen de manifiesto que las diferentes subescalas (tantas como factores) que constituyen el instrumento de medida total, así como la prueba en su conjunto, poseen una consistencia interna elevada. La escala tiene una correlación de 0.86 con el SAS de Roberts (Roberts y Bilderback, 1980) demostrando que mide efectivamente el constructo actitudes hacia la estadística. Esta escala contempla los factores utilidad, ansiedad, confianza, agrado y motivación.

Como se puede observar en la tabla 3, la escala de Auzmendi ha sido sometida en varias ocasiones a un AF de componentes principales con rotación varimax (Carmona, 2004). En Auzmendi (1992) el resultado de dicho análisis muestra una estructura de cinco factores que da cuenta del 60,7% de la varianza total. Posteriormente, Sánchez-López (1996) obtiene una

estructura factorial distinta, constituida por cuatro factores que explicaban el 53,5% de la varianza. Por su parte, Méndez y Macía (2007) encuentran una estructura de cuatro factores (rotación Equamax) que explican el 49% de la varianza. Tejero y Castro (2011), por su parte, obtienen una estructura de tres factores (respuesta fisiológica de calma o no ansiedad, predisposición activa y positiva y percepción de utilidad e importancia) que explican el 68% de la varianza.

Como se puede deducir de los antecedentes presentados anteriormente no existe un consenso en la composición de las escalas y se requiere mayor investigación y profundización en la estructura factorial de los instrumentos de medición del constructo. Es por este motivo que el objetivo del presente trabajo es proponer un instrumento de medición de las actitudes hacia la estadística, en español, que combina ítems del SATS (Schau, Stevens, Dauphinee y Del Vecchio, 1995) y de la Escala de Actitudes hacia la Estadística (EAE) de Auzmendi (1992) y analizar las propiedades psicométricas de sus puntuaciones, tanto a nivel de su estructura factorial como de fiabilidad de la medida. Como objetivo complementario se pretende llegar a una versión precisa y con evidencias de validez, con la mínima cantidad de ítems posible, para lograr una prueba parsimoniosa, corta y eficaz para la medida del atributo.

## Método

### Participantes

Este trabajo se ha realizado con una muestra no aleatoria de 836 estudiantes universitarios de Pedagogía (127), Educación Infantil (267), Primaria (337) y Social (105) pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid quienes han participado voluntariamente y mediante consentimiento informado en este estudio. Los alumnos participantes estaban matriculados en la asignatura de Estadística, el 82,56% de la muestra se matriculaba por primera vez y el 16,8% no.

TABLA 3. Antecedentes de estudios sobre las propiedades psicométricas del SATS y la escala de Auzmendi

	Instrumento	
	EAE	SATS
Trabajo original	Auzmendi (1991)	Schau <i>et al.</i> (1995)
Nº de total de ítems	25	28
Nº de ítems por escala	Utilidad (5) / Ansiedad (5) / Confianza (5) / Agrado (5) / Motivación (5)	Competencia cognitiva (6) / Afecto (6) / Valor (9) / Dificultad (7)
Fiabilidad: consistencia interna	<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor 1: <math>\alpha=.90</math></li> <li>Factor 2: <math>\alpha=.81</math></li> <li>Factor 3: <math>\alpha=.73</math></li> <li>Factor 4: <math>\alpha=.79</math></li> </ul> Méndez y Macía (2007) <ul style="list-style-type: none"> <li>Cognitivo: <math>\alpha=.85</math></li> <li>Afectivo: <math>\alpha=.87</math></li> </ul> (Mondéjar, Vargas y Bayot, 2008) Escala total: $\alpha=.90$ (Estrada, Bazán y Aparicio, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia cognitiva: <math>\alpha=.77</math> / <math>\alpha=.90</math></li> <li>Afecto: <math>\alpha=.81</math> / <math>\alpha=.89</math></li> <li>Valor: <math>\alpha=.80</math> / <math>\alpha=.91</math></li> <li>Dificultad: <math>\alpha=.64</math> / <math>\alpha=.86</math></li> </ul> (Schau <i>et al.</i> , 1995 / Finney y Schraw, 2003) Total: $\alpha=.94$ (Cashin y Elmore, 2005)
Validez Factorial Exploratoria AFE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ajuste por componentes principales y rotación varimax 4 factores: seguridad, importancia, utilidad y deseo de saber (Darias, 2000)</li> <li>Escalamiento multidimensional (PROXCAL) 2 factores: afectivo y cognitivo (Mondéjar, Vargas y Bayot, 2008)</li> <li>Ajuste por componentes principales y rotación varimax 4 factores: competencia y valoración académica, valoración del rol, utilidad y gusto personal, disposición y comprensión (Estrada, Bazán y Aparicio, 2013)</li> </ul>	Estructura bifactorial conformada por un componente independiente para valor (Cashin y Elmore, 2005)
Validez Factorial Confirmatoria AFC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Factorización de ejes principales con rotación equamax. 4 factores (no los etiquetan): (Méndez y Macía, 2007)</li> <li>Extracción con Máxima Verosimilitud 3 factores: respuesta fisiológica de calma, predisposición positiva y percepción de utilidad (Tejero y Castro, 2011)</li> </ul>	Ajuste global insatisfactorio del modelo de cuatro factores (Schau <i>et al.</i> , 1993) <ul style="list-style-type: none"> <li>Ajuste global satisfactorio con agrupamientos de ítems (Schau <i>et al.</i>, 1995)</li> <li>Ajuste global satisfactorio con agrupamientos de ítems (Schau <i>et al.</i>, 1995)</li> </ul>
Otros estudios representativos que emplean la medida	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sánchez-López (1996)</li> <li>Mondéjar, Vargas y Mondéjar (2007)</li> <li>Montero, Pedroza, Astiz y Villanova (2015)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schutz <i>et al.</i> (1997)</li> <li>Wisembaker y Scott, (1997)</li> <li>Geske <i>et al.</i> (2000)</li> <li>Sorge y Schau (2002)</li> <li>Mills (2004)</li> </ul>

Fuente: Blanco (2008) lo referente al SATS y elaboración propia lo referente al EAE.

La muestra ha estado conformada por un 16,46% de hombres y un 82,54% de mujeres. El rango de edad de los participantes del

estudio oscila entre 17 y 65 años con una media de 20.42 (SD=3.98). Respecto a su procedencia académica un 63,26% habían realizado

bachillerato y un 31,75% formación profesional, adicionalmente un 78,38% provienen de un bachillerato con énfasis en humanidades y ciencias sociales, un 18,51% en ciencias y un 2,7% en artes. Un 49,28% considera que tiene unos conocimientos básicos de estadística, un 28,35% cree que sus conocimientos son medios, un 14,83% considera que son nulos y solo un 6,22% afirma tener conocimientos avanzados.

### Instrumento

Para la elaboración del Cuestionario de Actitudes Hacia la Estadística (CAHE) se ha partido de dos escalas comúnmente utilizadas para medir las actitudes hacia la estadística, cuyas propiedades se han presentado en el apartado anterior: el Cuestionario de Actitudes hacia la Estadística, SATS (Schau, Stevens, Dauphinee y Del Vecchio, 1995) y la Escala de Actitudes hacia la Estadística (EAE) de Auzmendi (1992).

Respecto al SATS se ha utilizado la versión original del test traducida al español en el artículo de Figueroa, Pérez, Baccelli, Prieto y Moler (2012). Se compone de 28 afirmaciones (9 positivas y 19 negativas) que se responden en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta que varían desde *completamente en desacuerdo* hasta *completamente de acuerdo*. Consta de las siguientes 4 subescalas: (a) *afectiva* (6 ítems), que consiste en sentimientos positivos y negativos relacionados con la estadística; (b) *cognitiva* (6 ítems), se refiere al conocimiento intelectual y habilidades percibidas respecto a la estadística; (c) *dificultad* (7 ítems), relacionada con consideraciones sobre la dificultad de la estadística como materia y (d) *valor* (9 ítems), correspondiente a la utilidad y relevancia de la estadística en la vida personal y profesional.

Por otra parte, se ha utilizado el EAE en su primera versión (Auzmendi, 1992) se compone de 25 afirmaciones (16 positivas y 9 negativas) que también se responden en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta y consta de

las siguientes cinco escalas: (a) *utilidad* (5 ítems), que corresponde a la relevancia y beneficios que aporta la materia a la vida del alumno; (b) *ansiedad* (5 ítems), que se refiere a reacciones de temor que genera la Estadística; (c) *confianza* (5 ítems), se refiere a la seguridad que siente respecto a la materia; (d) *agrado* (5 ítems), que incluye sentimientos de gusto por (e) la *estadística y motivación* (5 ítems) correspondiente al grado de interés que suscita la materia.

### Procedimiento y análisis de datos

El presente trabajo se ha realizado en varias fases:

Fase 1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En la primera fase se han realizado los análisis exploratorios, inicialmente con los 53 ítems que componen los dos test, hasta llegar, finalmente, a una solución con 24 ítems y 3 dimensiones. La entrada para el análisis ha sido la matriz de correlaciones policóricas. Dicha matriz ha sido examinada utilizando el test de esfericidad de Barlett, las pruebas de Steiger y Jennrich y el índice KMO para detectar la adecuación del análisis. Para extraer los factores se ha usado el método MINRES (Harman y Jones, 1966), ya que no requiere la estimación inicial de las comunalidades y es muy eficiente en términos computacionales (Ferrando y Anguiano, 2010). Para decidir el número de factores a retener se ha utilizado el método Análisis Paralelo (Horn, 1965) y el MAP (Minimum Average Partial) de Velicer (1976) como sugieren Ruiz, San Martín y Pardo (2010). La muestra de sujetos empleada para los análisis exploratorios ha sido una muestra aleatoria de la mitad de los participantes (430 sujetos) de los cuales fueron válidos para el análisis 381.

Fase 2. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El AFC se ha llevado a cabo haciendo uso del método de Máxima Verosimilitud Robusta (RML,



en inglés) usando la matriz de covarianzas asintóticas. Según Jöreskog y Sörbom (2006), el RML es apropiado para datos en los que se desconoce o no se presenta una distribución normal multivariada y la muestra de datos no es lo suficientemente grande, además, estudios de simulación han demostrado que los estimadores obtenidos por RML con el estadístico de  $\chi^2$  escalado de Satorra-Bentler son superiores a los estimadores de mínimos cuadrados (Boomsma y Hoogland, 2001). La muestra de sujetos empleada fue de 425 sujetos (la otra mitad de la muestra total), de los cuales fueron válidos para el análisis 384. El ajuste del modelo ha sido evaluado con un criterio mixto propuesto por Brown y Moore (2014) que incluye el  $\chi^2$  escalado de Satorra-Bentler, la raíz media cuadrática del error (RMSEA), y su intervalo de confianza al 90%, los residuales cuadráticos medios (SRMR) y los índices de ajuste no normado (NNFI) y comparativo (CFI). Los valores recomendados para un ajuste adecuado son:  $RMSEA < .05$ ,  $CFI > .95$ ,  $NNFI > .95$  y  $SRMR < .08$  (Brown y Moore, 2014). También se ha tenido en cuenta el criterio de información de Akaike (AIC) y AIC saturado para considerar el posible sobreajuste del modelo, se selecciona el modelo con un AIC más bajo.

Fase 3. Fiabilidad. La fiabilidad ha sido estudiada mediante la consistencia interna de cada escala (Alpha de Cronbach) y para la puntuación total. Adicionalmente se ha calculado el intervalo de confianza para cada uno de los coeficientes Alpha.

### Software

El AFE se realizó en el SPSS 21 (IBM, 2012) haciendo uso del complemento SPSS R-Menu que permite hacer análisis factorial ordinal a través de R desde SPSS (Basto y Pereira, 2012), la versión de R empleada fue la 2.14.0 (R Core Team, 2012). El AFC se realizó a través de Lisrel 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2006) y la estimación de los intervalos de confianza para la fiabilidad con el

paquete ltm versión 1.0-0 (Rizopoulos, 2006) para R.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados. En primer lugar, se analiza el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), en segundo lugar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y, por último, la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas a través del instrumento propuesto y construido.

### Fase 1. Exploración inicial de la dimensionalidad

En primer lugar, es importante decir que los datos son adecuados para realizar el AFE. La medida de adecuación de la muestra KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), cuyo valor fue de 0.945 (Kaiser, 1970) y las medidas de adecuación para cada variable (MSA): entre .811 y .975 lo corroboran. Por otro lado, la prueba de Bartlett ( $\chi^2 = 7110.429$ ,  $gl = 276$ ,  $p < 0.0001$ ), la prueba de Steiger ( $\chi^2 = 22750.4$ ,  $gl = 276$ ,  $p < 0.0001$ ), la prueba de Jennrich ( $\chi^2 = 1466.480$ ,  $gl = 276$ ,  $p < 0.0001$ ) y el valor del determinante que es  $< 0.0001$  permiten afirmar que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, lo cual demuestra que los ítems están intercorrelacionados y que es adecuado hacer el AFE con los datos obtenidos.

En segundo lugar, la retención del número de factores se llevó a cabo haciendo uso del Análisis Paralelo (Horn, 1965) y el MAP (Minimum Average Partial) de Velicer (1976). El primero consiste en comparar los valores propios de la matriz de datos empírica con los de una matriz generada al azar. Esta comparación se repitió 500 veces. Se identificaron 3 factores a retener, ya que el valor propio promedio en las muestras aleatorias fue de 0.825 para 3 factores y este es mayor que el valor propio en la muestra empírica para 4 factores (0.791) pero menor para 3 factores (1.818) (tabla 4).

**TABLA 4. Valores propios empíricos y del Análisis Paralelo para los primeros 4 factores**

Factor	Valores propios	Proporción de varianza	Proporción de varianza acumulada	Análisis Paralelo	Valores propios predichos
1	11.314	0.471	0.471	1.554	3.228
2	3.092	0.129	0.600	1.462	1.899
3	1.818	0.076	0.676	1.402	0.825
4	0.791	0.033	0.709	1.339	0.645

Fuente: elaboración propia.

El segundo implica calcular el promedio de las correlaciones parciales al cuadrado después de que cada uno de los componentes ha sido parcializado de las variables originales. Cuando el promedio de las correlaciones parciales al cuadrado alcanza un mínimo no se extraen más componentes. Este mínimo se alcanza cuando la matriz residual se acerca más a una matriz identidad. El MAP mínimo fue de 0.013 y factores a retener 3 (tabla 5).

**TABLA 5. MAP de Velicer de los primeros 4 factores**

Factor	0	1	2	3	4
Promedio de correlaciones parciales al cuadrado	.218	.053	.025	.013	.016

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de las tablas 3 y 4 muestran que con 24 de los 56 ítem se definen tres factores que explican un 62.775% de la varianza total (tabla 6).

En tercer lugar, en la tabla 7 se aprecian las cargas factoriales de cada uno de los 24 ítems seleccionados a los tres factores definidos. Se observa claramente los ítems que definen cada factor. El factor 1 está conformado por los ítems que han sido diseñados para la medición de la dimensión

*emocional negativa* (temor, miedo, tensión), el factor 2 por los ítems que miden la dimensión *emocional positiva* (gusto, agrado, diversión) y, por último, en el factor 3 los que corresponden a la dimensión de *utilidad*.

**TABLA 6. Varianza explicada extraída después de la rotación Varimax**

Factor	Cargas de suma de cuadrados	Porcentaje de varianza	Porcentaje de varianza acumulada
1	8.036	33.485	33.485
2	3.825	15.938	49.423
3	3.204	13.352	62.775

Fuente: elaboración propia.

Y, por último, para establecer si el modelo factorial se ajusta a la matriz de correlaciones se analiza la matriz de correlaciones residuales, la cual es calculada entre la matriz de correlaciones observadas y la matriz de correlaciones estimadas. Se observa que el número de residuos mayores a 0.05 son 19 cuyo porcentaje es del 6,994%. El porcentaje de residuos es bajo, por lo tanto, el modelo se ajusta a la matriz de correlaciones. Esto también se confirma a través de los estadísticos de Bondad de Ajuste que son: GFI (ULS) = 0.972, GFI (ML) = 0.891 y el RM-SR = 0.027. El modelo de AFE es válido.

TABLA 7. Cargas factoriales ordenadas después de la rotación Varimax

Ítems	Enunciado	Factor 1	Factor 2	Factor 3
EAE17	Trabajar con la estadística hace que me sienta muy nervioso/a	0.867	0.221	0.140
SATS21	Me da miedo la estadística		0.227	0.044
SATS2	Me siento inseguro cuando hago problemas de estadística	0.818	0.182	0.061
EAE12	Cuando me enfrento a un problema de estadística me siento incapaz de pensar con claridad	0.812	0.116	0.227
SATS11	Me siento frustrado al hacer pruebas de estadística	0.803	0.192	0.221
EAE7	La estadística es una de las asignaturas que más temo	0.788	0.317	0.108
EAE13	Estoy calmado/a y tranquilo/a cuando me enfrento a un problema de estadística	0.761	0.233	0.085
SATS27	Me resulta difícil comprender los conceptos estadísticos	0.758	0.144	0.177
SATS14	En las clases de estadística estoy en tensión	0.747	0.181	0.240
EAE18	No me altero cuando tengo que trabajar en problemas de estadística	0.733	0.257	0.043
SATS6	La estadística es una asignatura complicada	0.732	0.192	0.159
EAE2	La asignatura de estadística se me da bastante mal	0.686	0.394	0.138
EAE14	La estadística es agradable y estimulante para mí	0.388	0.783	0.203
EAE9	Me divierte hablar con otros de estadística	0.193	0.753	0.166
EAE4	Utilizar la estadística es una diversión para mí	0.338	0.715	0.155
SATS15	Disfruto en las clases de estadística	0.374	0.694	0.315
EAE24	Si tuviera la oportunidad me inscribiría a más cursos de estadística de los que son necesarios	0.111	0.654	0.280
EAE19	Me gustaría tener una ocupación en la cual tuviera que utilizar la estadística	0.250	0.604	0.231
SATS7	La estadística es un requisito en mi formación como profesional	0.100	0.236	0.728
SATS8	Mis habilidades estadísticas me facilitarán el acceso al mundo laboral	0.010	0.119	0.711
EAE11	Saber utilizar la estadística incrementaría mis posibilidades de trabajo	0.061	0.082	0.664
SATS19	En mi profesión no usaré estadística	0.129	0.247	0.662
SATS10	La estadística no es útil para el profesional común	0.248	0.182	0.599
SATS5	La estadística no sirve para nada	0.302	0.197	0.573

Fuente: elaboración propia.

En conclusión, se tiene un instrumento cuyas puntuaciones permiten afirmar que se está midiendo las actitudes hacia la estadística a través

de las dimensiones: *emocional/temor, emocional/gusto y utilidad*, siendo la primera la dimensión que más ítems tiene. La fiabilidad para la

dimensión *emocional negativa* fue de 0.95 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.941 y 0.956. Para la dimensión *emocional positiva* de 0.858 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.830 y 0.882, y para la dimensión *utilidad* de 0.816 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.779 y 0.845. Las fiabilidades, de las escalas, se pueden valorar como buenas, ya que prácticamente en las tres escalas la fiabilidad es superior a 0.80.

## Fase 2. Confirmación de la dimensionalidad

Como se ha expresado en el epígrafe de procedimiento se ha realizado un AFC para confirmar el modelo tridimensional previamente encontrado. Como el objetivo ha sido obtener el

test más simple y parsimonioso posible (menor cantidad de ítems) sin perder criterios de fiabilidad y validez, los ítems se fueron eliminando se acuerdo a los valores de los índices de modificación propuestos, de tal forma que el ajuste del modelo fue mejorando y se ha conseguido un modelo de 16 ítems con un excelente ajuste. En la tabla 8 se presenta el ajuste de los distintos modelos confirmatorios realizados mediante este procedimiento, la última fila corresponde a un modelo de segundo orden en el que se considera un rasgo latente común de actitud y que se representa en la figura 1.

Por lo tanto, la versión final del CAHE se configura de la siguiente manera: la dimensión *emocional negativa* está compuesta por 8 ítems y tiene una fiabilidad de 0.921 con un intervalo

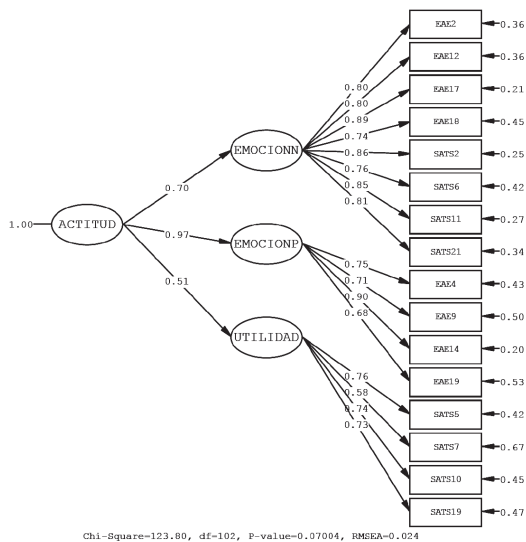
TABLA 8. Índices de ajuste de los distintos modelos analizados

Modelo	Ítem eliminado	$\chi^2$ *	df	p	RMSEA (IC .90)	CFI	NNFI	SRMR	AIC	AIC Sat.
24 ítems		519.82	249	.00	0.053 (0.047; 0.060)	0.99	0.99	0.071	621.82	600
23 ítems	SATS8	419.52	227	.00	0.047 (0.040; 0.054)	0.99	0.99	0.062	517.52	552
22 ítems	SATS27	361.27	206	.00	0.044 (0.037; 0.052)	0.99	0.99	0.062	455.27	506
21 ítems	EAE24	284.72	186	.00	0.037 (0.028; 0.046)	0.99	0.99	0.056	374.72	462
20 ítems	EAE7	254.18	167	.00	0.037 (0.027; 0.046)	0.99	0.99	0.057	340.18	420
19 ítems	EAE13	216.44	149	.00026	0.034 (0.024; 0.044)	0.99	0.99	0.057	298.44	380
18 ítems	EAE11	177.35	132	.0025	0.030 (0.017; 0.041)	1.00	1.00	0.048	255.35	342
17 ítems	SATS14	147.67	116	.025	0.027 (0.010; 0.039)	1.00	1.00	0.047	221.67	306
16 ítems	SATS15	123.20	101	.066	0.024 (0.0; 0.038)	1.00	1.00	0.045	193.20	272
16 Ítems 2º orden		123.80	102	.070	0.024 (0.0; 0.037)	1.00	1.00	0.047	191.80	272

\* Chi-Cuadrado Escalado de Satorra-Bentler.

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 1. Modelo de segundo orden para el test CAHE



de confianza al 95% entre 0.908 y 0.932. La dimensión *emocional positiva* está compuesta por 4 ítems y tiene una fiabilidad de 0.774 y un IC al 95% entre 0.724 y 0.815, y, por último, la dimensión *utilidad* está compuesta por 4 ítems y tiene una fiabilidad de 0.745 y un IC al 95% entre 0.693 y 0.790. La dimensión conjunta, que da cuenta de la *actitud hacia la estadística* y que está conformada por los 16 ítems, tiene una fiabilidad de 0.902 y un IC al 95% entre 0.888 y 0.914.

## Discusión

El objetivo de la presente investigación ha sido obtener mediante criterios psicométricos una prueba que permita a los investigadores medir la actitud hacia la estadística de forma fiable y válida. La importancia de este tema queda patente en el número de trabajos dedicados al estudio y profundización no solo de la definición del constructo sino también de las diversas medidas propuestas para su evaluación. Sin embargo, se hace evidente también en la revisión de la literatura en este trabajo, que aún no se ha

llegado a un consenso en la estructura factorial del constructo y que en muchos estudios no se han empleado las herramientas metodológicas correctas para este tipo de análisis. Tampoco se ha encontrado un estudio completo que incluya evidencias tanto de validez como de fiabilidad de las puntuaciones pues algunos incluyen evidencias de validez pero no de fiabilidad y viceversa. Los resultados del presente trabajo permiten aclarar la estructura factorial del constructo por medio de la elaboración del CAHE, un instrumento de aplicación rápida y sencilla, con adecuadas propiedades psicométricas, y con una estructura factorial sólida que ha sido evidenciada mediante el ajuste del modelo de AFC de segundo orden. Asimismo, se han encontrado evidencias de fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en cada una de sus escalas.

Estas evidencias permiten presentar un instrumento cuyas puntuaciones miden las actitudes hacia la estadística a través de las dimensiones: *emocional negativa* (miedo, ansiedad, temor, tensión), *emocional positiva* (gusto, diversión, interés, agrado) y *utilidad* (especialmente en el ámbito laboral), estos tres factores coinciden en gran medida con la conceptualización teórica de Gómez (2000), quien define las actitudes hacia la estadística como una predisposición evaluativa (positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento. Además se evidencia el peso de la dimensión afectiva y emocional en las actitudes hacia esta materia, especialmente de las emociones positivas, que presentan una mayor saturación en el factor general de la actitud.

Asimismo, los factores encontrados coinciden en gran medida con los 3 primeros hallados por Méndez y Macía (2007). Sin embargo, estos autores no categorizaron los factores, ni profundizaron en su definición, además de utilizar solo los ítems del EAE y el método de ejes principales que no es muy apropiado en este contexto. El presente estudio profundiza no solo en la definición de los factores sino en la utilización de técnicas metodológicas más apropiadas para su

análisis, además de presentar la novedad de incluir ítems de las dos pruebas (SATS y EAE).

Con referencia a futuros estudios y aplicaciones en este campo, en lo concerniente a la fiabilidad podrían considerarse otras técnicas como la estabilidad de la medida en momentos temporales diferentes. También podrían acopiarse otras evidencias de validez, siguiendo a Messick (1995), es necesario evidenciar no solo la validez estructural del constructo sino también considerar aspectos de interpretación de las puntuaciones y consecuencias sociales de los procesos de medición. Se hace, por tanto, necesario ahondar en la relación del presente constructo con otros constructos similares y en la predicción de variables de interés, por ejemplo, el rendimiento académico (evidencia nomológica). También vale la pena profundizar en el grado de generalización de la estructura factorial encontrada a otros grupos poblacionales (diversos grados, niveles de estudio e incluso estudiantes de otros países de habla hispana). Resulta especialmente interesante probar la invarianza factorial de la estructura tridimensional entre grupos conformados por variables de interés (género, grados, niveles de estudio, etc.). Respecto a la generalización de resultados también hay que tener precaución puesto que los datos de este estudio no provienen de una muestra probabilística, por lo que investigaciones futuras podrían centrarse en un diseño con

muestreos probabilísticos que abarquen las diversas comunidades autónomas españolas.

También sería de interés investigar en las potenciales consecuencias del uso del instrumento, por ejemplo, su capacidad para el diagnóstico de alumnos con baja competencia estadística, y pobre autoconcepto frente a la materia. La identificación de este tipo de alumnos podría permitir al profesor el diseño de actuaciones para mejorar tanto las actitudes como la competencia y facilitar conductas apropiadas para el desarrollo óptimo de la asignatura, en definitiva, mejorar las prácticas docentes en esta área. Además, en el caso de la muestra que nos ocupa, es fundamental detectar actitudes negativas en futuros (o actuales) maestros, pues ellos son transmisores no solo de conocimientos, sino también de sus propias actitudes, a las futuras generaciones que están formando.

Finalmente, a nivel aplicado, futuras investigaciones podrían centrarse en el estudio de diferencias de actitud hacia la estadística en función de variables de interés como género, rendimiento académico o contexto de estudio. También se puede analizar el efecto de algún programa de mejora e incluso ejecutar diseños longitudinales en los que se estudie el efecto a largo plazo de las actitudes hacia la estadística, no solo en el rendimiento académico sino también en el laboral.

## Referencias bibliográficas

---

- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Bilbao: Mensajero.
- Blanco, A. (2008). Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la estadística. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 311-330.
- Boomsma, A., y Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. En R. Cudeck, S. du Toit y D. Sörbom (eds.), *Structural equation models: Present and future. A Festschrift in honor of Karl Jöreskog* (pp. 139-168). Chicago: Scientific Software International.
- Brown, T. A., y Moore, M. T. (2014). Confirmatory Factor Analysis. En R. H. Hoyle (ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 361-379). New York: Guilford.
- Carmona, J. (2004). Una revisión de las evidencias de fiabilidad y validez de los cuestionarios de actitudes y ansiedad hacia la estadística. *Statistics Education Research Journal*, 3 (1), 5-28.

- Darias, E. J. (2000). Escala de actitudes hacia la estadística. *Psicothema*, 12 (2), 175-178.
- Dauphinee, T. L., Schau, C., y Stevens, J. J. (1997). Survey of attitude towards statistics: Factor structure and factorial invariance for women and men. *Structural Equation Modeling A Multidisciplinary Journal*, 4 (2), 129-141. doi: 10.1080/10705519709540066
- Estrada, A. (2002). *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Estrada, A., Bazán, E., y Aparicio, A. (2013). Evaluación de las propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la estadística en profesores. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 3, 5-23.
- Ferrando, P. F., y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 18-33.
- Figuroa, S., Pérez, M. A., Baccelli, S., Prieto, G., y Moler, E. (2012). Actitudes hacia la Estadística en estudiantes de Ingeniería. *Revista Premisa*, 52, 37-49.
- Finney, S. J., y Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28 (2), 161-186. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00015-2
- Gal, I., y Garfield J. B. (1997). Monitoring attitudes and beliefs in statistics education. En I. Gal y J. B. Garfield (eds.), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 37-51). IOS Press, Voorburg.
- Gil, J. (1999). Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 567-590.
- Gómez, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Nercea.
- Harman, H. H., y Jones, W. H. (1966). Factor analysis by minimizing residuals (minres). *Psychometrika*, 31, 351-368. doi: 10.1007/BF02289468
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185. doi: 10.1007/BF02289447
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows* [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415. doi: 10.1007/BF02291817
- Méndez, D., y Macía, F. (2007). Análisis factorial confirmatorio de la escala de actitudes hacia la estadística. *Cuadernos de Neuropsicología*, 3 (1), 174-371.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assesment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50 (9), 741-749. doi:10.1037/0003-006X.50.9.741
- Mondéjar, J. J., Vargas, M., y Bayot, A. (2008). Medición de la actitud hacia la estadística. Influencia de los procesos de estudio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16 (3), 729-748.
- Mondéjar, J., Vargas, M., y Mondéjar, J. A. (2007). Impacto del uso del e-learning en las actitudes hacia la estadística. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 31-47.
- Montero, Y. H., Pedroza, M. E., Astiz, M. S., y Vilanova, S. L. (2015). Caracterización de las actitudes de estudiantes universitarios de Matemática hacia los métodos numéricos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), 88-99.
- Muñoz, I. (2002). *Actitudes hacia la estadística y su relación con otras variables en alumnos universitarios del área de las Ciencias Sociales*. Universidad Comillas. Tesis doctoral.
- R Core Team (2012). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado de: <http://www.R-project.org/>
- Rizopoulos, D. (2006) ltm: An R package for latent variable modelling and item response theory analyses. *Journal of Statistical Software*, 17 (5), 1-25. Recuperado de: <http://www.jstatsoft.org/v17/i05/>
- Roberts, D. M., y Bilderback, E. W. (1980). Reliability and Validity of a "Statistics Attitude Survey". *Educational and Psychological Measurement*, 40, 235-238. doi: 10.1177/001316448004000138

- Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-35.
- Sánchez-López, C. R. (1996). Validación y análisis ipsativo de la Escala de Actitudes hacia la Estadística (EAE). *Análisis y modificación de conducta*, 22, 799-819.
- Schau, C., Dauphinee, T. L., y Del Vecchio, A. (1993). *Evaluation of two surveys measuring students' attitudes toward statistics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA.
- Schau, C., Stevens, J., Dauphinee, T. L., y Del Vecchio, A. (1995). The development and validation of the Survey of Attitudes toward Statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 868-875.
- Tejero, C. M., y Castro, M. (2011). Validación de la escala de actitudes hacia la estadística en estudiantes españoles de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista Colombiana de Estadística*, 34 (1), 1-14.
- Vanhoof, S., Kuppens, S., Castro, A. E., Vershaffel, L., y Onghena, P. (2011). Measuring statistics attitudes: structure of the survey of attitudes towards statistics (SATS-36). *Statistics Education Research Journal*, 10 (1), 35-51.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321-337. doi: 10.1007/BF02293557
- Waters, L. K., Martelli, T. A., Zakrajsek, T., y Popovich, P. M. (1988). Attitudes toward statistics: An evaluation of multiple measures. *Educational and Psychological Measurement*, 48 (2), 513-516. doi: 10.1177/0013164488482026

## Abstract

---

### *Questionnaire of Attitudes Toward Statistics (QATS): evidence of validity and reliability of scores in a sample of education students*

**INTRODUCTION.** Attitudes may be defined as a set of inferred predispositions that guide the personal actions. The study of the attitudes towards statistic is relevant by its effects in the teaching-learning process and in the academic/professional performance of the students. About 17 different instruments to test this construct were found, but there is few consensus regarding its factor structure, requiring greater depth. For that reason, the main goal of the present work is to propose a new test that combines items of SATS (Schau, Stevens, Dauphinee y Del Vecchio, 1995) and EAE (Auzmendi, 1992) tests and to analyses the psychometric properties of the test scores. **METHOD.** The tests SATS and EAE were applied to a sample of 836 university students. First, a detailed exploration of the dimensionality was made taking into account the 53 items that compose both scales using Confirmatory-Factor-Analysis (CFA), the found structure was different to the expected, for that reason, a new test (QATS), composed by 24-items and 3-dimensions, was proposed. In a second phase, the proposed factor structure was confirmed by Confirmatory-Factor-Analysis (CFA) using the robust-maximum-likelihood method and the asymptotic covariance matrix. Following the modification indices, it intends a test of 16-items with three-dimensional structure and excellent fit to the second order model. The third phase includes the reliability analysis. **RESULTS.** The results confirm the three-dimensional structure (positive emotions, negative emotions and usefulness), with a second order factor (attitude) in which they are subsumed. The model has an excellent fit ( $\chi^2=123.20$ ; 101df;  $p=.066$ , RMSEA=.024; CFI=NNFI=1; SRMR=.045) and all the loadings are significant. The reliability of scores of all the scales is greater than those of the original tests. **DISCUSSION.** This study has



allowed clarify the factor structure of the construct by means of the construction of the QATS, an instrument simple and quick with adequate psychometric properties and a solid factor structure.

**Keywords:** *Student Attitudes, Validity, Reliability, Factor analysis.*

## Résumé

---

*Questionnaire d'Attitudes Envers la Statistique (CAHE): des evidences de la validité et la fiabilité des scores a propos d'un échantillon d'étudiants d'éducation*

**INTRODUCTION.** Les attitudes sont un ensemble des prédispositions présumées qui guident les actions personnelles. L'étude des attitudes envers l'atistique est pertinente doit à ses effets sur le processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que sur le rendement scolaire/ professionnelle des étudiants. Environ 17 instruments de mesure de ce concept ont été trouvés, néanmoins il n'a pas été possible de trouver de consensus sur la structure factorielle, ce qui demande d'un analyse plus profond. Or l'objectif de cet article est de proposer un nouveau test qui combine des éléments du SATS (Schau, Stevens, Dauphinee y Del Vecchio, 1995) et de l'EAE (Auzmendi, 1992) afin d'analyser les propriétés psychométriques de leurs scores. **MÉTHODE.** Tous les deux tests, le SATS et l'EAE, ont été appliqués sur un échantillon de 836 étudiants universitaires. D'abord, une exploration détaillée de la dimensionnalité des 53 items des deux échelles a été faite au moyen de l'Analyse Factoriel-Exploratoire (AFE) étant la structure factorielle obtenue différente que prévu. À ce propos, les questions du test CAHE ont été posées, structurées autour de 24 items et 3 dimensions. Dans une deuxième phase, la question de la structure a été confirmée par Analyse Factorielle-Confirmation (AFC) en utilisant la méthode de Maximum-Vraisemblance-Robuste et la matrice de covariance asymptotique. À la suite des indices de modification, on a conclu avec un test de 16 éléments avec la structure en trois dimensions et un excellent ajuste de second ordre du modèle. La troisième phase comprend l'analyse de la fiabilité. **RÉSULTAT.** Les résultats confirment la structure tridimensionnelle (des émotions positives, des émotions négatives et utilitaire), avec un facteur de second ordre (l'attitude) qui englobe tous les autres. Le modèle final présente un excellent ajustement ( $\chi^2 = 123,20$ ; 101gl;  $p = 0,066$ , RMSEA = .024, CFI = NNFI = 1; SRMR = .045) et des saturations significatives. La fiabilité des scores est supérieure à celle-là des test précédents. **DISCUSSION.** Cette étude a permis de clarifier la structure factorielle du concept à travers de la application du CAHE, qui se révèle comme un instrument d'application rapide et facile en possédant des propriétés psychométriques adéquates et une structure factorielle solide.

**Mots clés:** *Attitudes des élèves, Validité, Fiabilité, Analyse factorielle.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Xavier G. Ordóñez

Es doctor en Ciencias de la Educación por la UCM, con Premio Extraordinario de Doctorado. Es profesor ayudante doctor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación (UCM). Imparte docencia en asignaturas de Medición

Educativa y Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales en los Grados de Educación Infantil, Social y Pedagogía.

Correo electrónico de contacto: xavor@edu.ucm.es

### **Sonia J. Romero**

Es doctora en Psicología por la UAM. Es profesora titular de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Salud y la Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Imparte docencia en las asignaturas de Estadística Descriptiva e Inferencial, Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica, Psicometría, Análisis de Datos y Diseño en Psicología en el Grado de Psicología y es directora de Trabajos de Fin de Máster en el Máster de Educación y Nuevas Tecnologías.

Correo electrónico de contacto: soniajaneth.romero@udima.es

### **Covadonga Ruiz de Miguel (autor de contacto)**

Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UCM, con Premio Extraordinario de Doctorado. Es profesora titular de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación (UCM). Imparte docencia en asignaturas de Métodos de Investigación y Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales en los Grados de Infantil y Pedagogía y es coordinadora del Grado en Pedagogía de la UCM.

Dirección para la correspondencia: Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova, s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid.

Correo electrónico de contacto: covaruiz@ucm.es

# PERCEPCIONES DEL PROFESORADO Y DE LOS PADRES DEL PACIENTE SOBRE LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

## *The perceptions of teachers and the patients' parents on hospital education*

ASCENSIÓN PALOMARES-RUIZ Y BELÉN SÁNCHEZ-NAVALÓN  
Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: 10.13042/Bordon.2016.38618

Fecha de recepción: 03/09/2015 • Fecha de aceptación: 23/06/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Ascensión Palomares-Ruiz. E-mail: ascension.palomares@uclm.es

Fecha de publicación *online*: 27/07/2016

---

**INTRODUCCIÓN.** La respuesta a las demandas que la sociedad plantea a la educación suele ser lenta e insuficiente, provocando discriminaciones, esencialmente, al alumnado que presenta problemas de salud. La pedagogía hospitalaria es una disciplina de flamante creación y su implantación no es igual en todos los países, por lo que investigar dicha realidad posibilita reflexionar y conocer el impacto que produce un ingreso hospitalario prolongado en los pacientes, sus familias y centros educativos de referencia. **MÉTODO.** Este trabajo pretende estudiar los beneficios e innovaciones que supone para los principales factores externos la pedagogía hospitalaria en las Unidades de Salud Mental, concretamente en la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario (UTCA) de un complejo hospitalario universitario que, por sus características, es un referente nacional. La investigación se desarrolla durante diez años bajo una metodología mixta. La muestra que se considera en el estudio está integrada por todos los padres de las alumnas que han sido atendidas en la UTCA (N=149) y por 149 docentes de los centros educativos de referencia. **RESULTADOS.** Los padres valoran las mejoras en el comportamiento y autoestima, y reconocen la ayuda facilitada por los miembros de la UTCA. Los docentes evalúan positivamente la información y coordinación con el Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (EAE-HD). Advierten que en el grupo-clase existe preocupación y apoyo hacia la compañera ingresada, y apenas cambian su metodología. Ambos grupos valoran positivamente su implicación durante el ingreso del paciente y, una vez superado, se incorpora en su nivel curricular sin grandes problemas. **DISCUSIÓN.** Se pone en evidencia la necesidad y efectividad de la unidad estudiada y se demanda una mayor implicación y formación del profesorado, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para alcanzar una educación realmente inclusiva.

**Palabras clave:** *Profesorado, Padres, Trastornos alimentarios, Niños hospitalizados, Tecnologías de la información, Educación no discriminatoria.*

---

## Introducción

La implementación formal de la pedagogía hospitalaria comienza a principios del siglo XX. Su puesta en marcha, como señala García Álvarez (2013), varía en cada país, dependiendo de los gobiernos y de sus políticas educativas y sanitarias. Conocer de forma holística esta realidad nos permitirá reflexionar y debatir sobre el impacto que produce, en las familias y en los centros educativos de referencia, un ingreso hospitalario prolongado, así como la valoración que efectúan los propios protagonistas.

Sin pretender realizar un análisis detallado del desarrollo de la pedagogía hospitalaria en España, conviene subrayar los aspectos más significativos que la han conducido a la situación actual. En primer lugar, es preciso recordar que, en 1912, el Ministerio de Educación, reconociendo las buenas prácticas desarrolladas en otros países europeos y latinoamericanos, consideró la necesidad de instalar una “escuela”, en el ambiente hospitalario (Casanova, 2007). Lentamente se empieza a reconocer el trabajo de los maestros en este medio, y en 1947 se inaugura la primera escuela de forma regulada en el Hospital Clínico San Carlos de Madrid. Más adelante, en la década de los sesenta, una epidemia de poliomielitis, provoca largas hospitalizaciones de niños y niñas. Es el momento de plantearse la ayuda médica junto a la educativa.

En 1974 se abre el Hospital Nacional de Parapléjicos de Toledo con una filosofía innovadora que ofrece un enfoque integral a sus enfermos. Es importante destacar que se convierte en uno de los pocos hospitales públicos de España que, desde que se diseñó, contempla la existencia de este servicio de atención pedagógica.

Posteriormente, en 1981, otro caso grave sanitario de gran impacto social, el Síndrome Aceite Tóxico (SAT), conocido como del “aceite de colza”, despierta la conciencia de las políticas educativas y, el 7 de abril, se publica la *Ley de Integración Social del Minusválido* (LISMI, 1982).

Poco después, en la década de los noventa, se promueve la inclusión educativa y la atención a la diversidad, apoyando y reforzando su implantación en un medio que no es el habitual. Con esta medida, las Administraciones pretenden garantizar que el alumnado enfermo pueda continuar su proceso educativo y mejorar las condiciones de estancia en el centro hospitalario (Muñoz Garrido, 2013).

Actualmente, en los hospitales se tiende a reducir el tiempo de los ingresos y la convalecencia se realiza, siempre que es posible, en el domicilio. Esta situación pone en marcha otra nueva modalidad dentro de la pedagogía hospitalaria, que es la *atención domiciliaria*. El profesorado se traslada al domicilio del alumnado convaleciente y sirve de puente de unión entre el centro educativo y el hogar (Grau, 2005). Por otro lado, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten ampliar el contexto de la pedagogía hospitalaria y facilitan, tanto al paciente hospitalizado como al convaleciente en su domicilio, el contacto permanente con el mundo exterior, con su grupo-clase y sus amigos (Serrano y Prendes, 2015).

En las últimas décadas, se ha procurado hacer efectivo el derecho a la educación y así se presta un mayor interés a modalidades educativas como la educación hospitalaria, que históricamente habían presentado un desarrollo subsidiario (García Álvarez y Ruiz, 2014). Asimismo, se están introduciendo nuevas metodologías innovadoras, como el aprendizaje por proyectos (Poza y De la Blanca, 2014; Peirats y Granados, 2015) o el uso de videojuegos, en donde las emociones y el juego se conjugan y propician ambientes más motivadores para el desarrollo de contenidos curriculares (Guerra y Revuelta, 2015).

La atención hospitalaria y la domiciliaria se encuentran dentro del programa de atención a la diversidad, en el marco de la escuela inclusiva (García Álvarez, 2013). En consecuencia, la sociedad, las familias y los centros educativos

precisan una información adecuada sobre esta disciplina para poder construir un futuro más esperanzador y conseguir una auténtica educación inclusiva. Sin embargo, apenas se encuentran estudios e investigaciones sobre la pedagogía hospitalaria. Igualmente, también escasean los trabajos sobre la utilidad de la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario (UTCA). No obstante, estos trastornos están aumentando progresivamente en todas las sociedades, resultando preocupante la “información” que prolifera en los medios de comunicación y en las redes sociales, brindando nuevos modelos con un cuerpo anormalmente delgado, que se asocia con el éxito y la belleza, provocando inseguridad y baja autoestima, entre otros problemas. Razonablemente, ante los Trastornos del Comportamiento Alimentario (TCA) se precisa una completa y coordinada atención, con la participación activa del entorno familiar y educativo. Consecuentemente, las políticas educativas intentan favorecer la atención a la diversidad en el contexto hospitalario, procurando que el alumnado internado tenga cubiertas sus necesidades educativas de la forma más normalizada posible.

Una vez revisadas las fuentes bibliográficas y el estado de la cuestión, es preciso conocer los principales factores humanos externos al paciente: los padres del alumnado ingresado y el profesorado del aula hospitalaria y de los centros educativos de referencia.

### **Características de los padres del alumnado ingresado**

El colectivo de los padres es muy importante a la hora de trabajar la hospitalización y convalecencia de este alumnado. Por ello, como indican Bermúdez y Torío (2012), resulta fundamental conocer cómo vive la familia la enfermedad, cuya desestructuración suele ser proporcional a la gravedad y tiempo que se prolonga.

La comunicación que reciban los padres de los especialistas, y la que ellos transmitan al resto de la familia, debe ser continua y precisa. La respuesta de los padres, hermanos y familiares a la hospitalización del enfermo, como indican Lizasoain y Ochoa (2003), es de vital importancia, ya que la familia es el núcleo básico en el que se apoyan las personas enfermas y su principal soporte psicológico durante todo el ingreso. En este sentido, Serradas (2003) expresa que la enfermedad constituye un hecho modificador frente a la rutina de lo cotidiano, y pone a prueba lo que, hasta ese momento, le era familiar y entrañable. Es una vivencia negativa sobreañadida al dolor, de la que no se posee experiencia previa y, lamentablemente, no suele recibirse la información precisa.

La alteración de los comportamientos, hábitos y ritmos de vida del alumnado por la enfermedad provoca cambios significativos que, por su intensidad, pueden causar conductas inadaptadas en un futuro, como trastornos de crecimiento, del sueño, del carácter, etc., factores que consiguen obstaculizar la vida normal de la familia. Incluso, llegan a provocar situaciones en las que los padres pierden la autoridad y tienen dificultades para actuar ante estas conductas inadaptadas y/o asociales (Polaino-Lorente, Abad, Martínez y Del Pozo, 2000).

Conviene indicar que, cuando la enfermedad es crónica, es posible que irrumpa en la familia como una agresión muy fuerte, al estar sometida a las constantes hospitalizaciones, se encuentra inmersa en el temor ante los procedimientos médicos, y sufre al apreciar cómo merma su vida familiar y social (López Naranjo y Fernández Castillo, 2006).

Los padres pueden padecer perturbaciones emocionales, como crisis de ansiedad o trastornos depresivos, al igual que puede afectar a otros miembros de la familia. Efectivamente, la persona enferma suele estar acompañada por algún miembro de su entorno que adquiere un significativo impacto psicológico, socioemocional y de

salud, y lo va a sentir desde diferentes perspectivas, dependiendo de sus lazos familiares y de la empatía. En este sentido, se han estudiado las reacciones que puede tener la familia cuando conoce el diagnóstico, por lo general, se generan sentimientos muy intensos, de incredulidad, rabia, culpa, etc., que pueden llevar incluso al aislamiento (Lizasoáin, 2016).

Los hermanos, como especifican Espada y Grau (2012), experimentan sentimientos de culpa y se sienten desplazados, ya que suelen pensar que el hermano enfermo recibe más favores, lo que puede generar envidias entre ellos. En efecto, en ocasiones, los padres reducen su atención a los otros hijos y olvidan sus necesidades, esto a veces fomenta el que se formen coaliciones o exclusiones emocionales entre sus miembros, provocando un aumento de la frustración y una falta de comunicación, que pueden ocasionar serios problemas en el seno familiar.

Los abuelos, dadas las circunstancias de la sociedad actual, han cobrado un principal protagonismo en el cuidado de los nietos, al convertirse en agentes activos a la hora de atender y cuidar a la niña o al niño enfermos (López Naranjo y Fernández Castillo, 2006). Los abuelos pueden sufrir diferentes sentimientos (tristeza, incredulidad, culpabilidad, etc., pero, aun así, son de gran ayuda para la familia y llegan a convertirse en un pilar de tranquilidad y sosiego.

Los padres, elemento clave en el proceso de comunicación con la escuela, deben poseer un conocimiento correcto del estado en el que se encuentra su hijo o hija y ser encauzados por los docentes del aula hospitalaria para que asuman la responsabilidad de su educación y tratamiento. En este sentido, el objetivo de la pedagogía hospitalaria se centra en el apoyo al alumnado enfermo o convaleciente en su progreso educativo y a los familiares o personas que le rodean en su vida. Este servicio, a veces, solo lo conocen sus usuarios; incluso, hay personal sanitario en los hospitales que desconoce su existencia (Roselló, De la Iglesia, Paz-Lourido y Verger, 2015).

Los profesionales de la salud deberían ser conscientes del papel que juega la educación en el desarrollo integral de las personas enfermas. Además, en el entorno próximo (médicos pediátricos, sanitarios, psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionales, las ONG, voluntariado, etc.), se precisa un ambiente de normalización; es decir, que el paciente se encuentre lo más cómodo posible, en unas condiciones lo más parecidas a las que llevaba en su vida habitual antes de estar enfermo. De ahí, la importancia de una buena coordinación entre todos los profesionales que atienden al paciente, con el fin de evitar interferencias o solapamientos que dificulten la labor educativa.

Consecuentemente, la pedagogía hospitalaria va, en la actualidad, más allá del trabajo educativo formal, y se preocupa de toda la población del ámbito hospitalario, facilitando el asesoramiento preciso para interactuar con el enfermo (Cárdenas y López Noguero, 2006). Por tanto, resulta esencial establecer unos cauces de comunicación adecuados, porque las emociones no van aisladas e interactúan como un nexo de identidad, conectando los pensamientos, juicios y creencias. Dan un gran significado a las experiencias que, la mayoría de las veces, no son positivas por falta de una comunicación apropiada (Yin y Lee, 2012). En este sentido, en algunos hospitales se está introduciendo la figura del *educador social*, cuya labor es atender las necesidades y problemas humano-sociales que se originan en el ámbito hospitalario.

### **Coordinación del profesorado del aula hospitalaria y del centro educativo**

La coordinación del aula hospitalaria y/o de atención domiciliaria con el centro educativo de origen del paciente debe ser continua, e intentar que el centro esté lo más cercano al hospital y al hogar.

Desde hace dos décadas, las TIC se están convirtiendo en una herramienta muy eficaz por la

rapidez con la que el profesorado del aula hospitalaria o de atención domiciliar accede a la información que afecta al alumnado hospitalizado. Igualmente los padres deben implicarse en dicha coordinación, convirtiéndose en vehículos transmisores, desarrollando una labor de mediación entre el centro educativo y el aula hospitalaria, y aportando información sobre sus características escolares y personales.

Es necesaria una coordinación del aula hospitalaria con el centro de referencia, si el alumnado tiene una estancia media o larga; es decir, más de 15 días de ingreso. Si el tiempo es menor, se realizan actividades lúdicas, de repaso de materias, trabajos propuestos por el docente del hospital, actos para conmemorar alguna festividad, colaborar con artículos o dibujos en la revista del aula hospitalaria, etc. Sin embargo, si el ingreso es superior a quince días, el profesorado del aula hospitalaria se pone en contacto con el centro, a través del Departamento de Orientación, exponiendo el estado del enfermo y especificando las actividades que puede realizar. A partir de este momento, es tutorizado por el docente del aula hospitalaria, formalizando los trabajos propuestos por el equipo docente (ED), hasta que reciba el alta y/o pueda incorporarse a su centro.

En las unidades de larga estancia, donde se acogen pacientes infantiles y juveniles, sobre todo, con los que padecen problemas de salud mental o enfermedades crónicas, la coordinación es muy parecida a la que se desarrolla en el aula hospitalaria convencional; pero, al tratarse de estancias prolongadas, existe una comunicación más fluida y, en casi todas las ocasiones, presencial. Si la permanencia se alarga y se aproximan las fechas de evaluación, los docentes de las unidades se desplazan al centro escolar, asisten a la sesión de evaluación e informan de los aspectos procedimentales y actitudinales, ya que los conceptuales son evaluados por el profesorado del centro a través de todas las actividades que ha realizado el alumno y que el profesor del aula hospitalaria ha enviado oportunamente.

Una vez que el enfermo es dado de alta, el tutor o el orientador del centro prepara su incorporación, para que sea recibido adecuadamente por sus compañeros. En el caso de que la patología haya deteriorado su aspecto físico o haya sufrido amputaciones se informa a todo el alumnado del cambio físico, y se le prepara para que no se produzcan situaciones o rechazos que puedan herir a la persona afectada que se incorpora o a sus compañeros.

Lógicamente, para que la coordinación sea eficaz, los centros de origen del alumnado hospitalizado o convaleciente deben cumplir los siguientes requisitos:

- a) Remitir la documentación escolar precisa del alumnado con problemas de salud para que se pueda llevar a cabo la intervención educativa.
- b) Facilitar la coordinación con el profesorado del aula hospitalaria en las actuaciones relacionadas con la evaluación y el seguimiento del alumnado enfermo atendido en la misma, considerando sus necesidades educativas y las posibles dificultades que pueda presentar.
- c) Arbitrar procedimientos que faciliten la evaluación de dicho alumnado, teniendo en cuenta las necesidades educativas que manifiesten.
- d) Colaborar con el diseño del plan de acogida para que el alumnado afectado sea bien recibido por su grupo-clase.

Resulta preciso subrayar que la coordinación desde las aulas hospitalarias con los centros de origen de los alumnos hospitalizados o convalecientes en sus domicilios debe regirse por la inclusión como principio fundamental de las políticas educativas. En la línea planteada por Lizasoain (2016), también se considera la *educación inclusiva* como un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos y todas, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y de las comunidades educativas, y

eliminando toda forma de discriminación. Además, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todo el alumnado, con especial énfasis en las personas que están en riesgo de ser marginadas, incluidas las que, por problemas de salud, no pueden asistir de forma regular a un centro educativo.

## Método

El trabajo que se refleja en este artículo está contextualizado en una investigación más amplia, “El cambio social y educativo reflejado en la pedagogía hospitalaria de CLM”, realizada por miembros del grupo de investigación EDUCALIDAD de la Universidad de Castilla-La Mancha, desde septiembre de 2003 hasta diciembre de 2015.

El contenido de la investigación que aquí se presenta es eminentemente educativo. Se ha tratado de analizar la importancia que asume el aula hospitalaria para los padres de los pacientes adolescentes y para el profesorado de los centros educativos de referencia, en dispositivos sanitarios que reciben pacientes en edad escolar durante ingresos prolongados. Se ha tomado la muestra sobre la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario (UTCA) del Hospital Universitario Nuestra Señora del Perpetuo Socorro de Albacete. En esta unidad se viene trabajando desde su creación, en 2002, con alumnado que presenta problemas de salud desde los 11 años a la edad adulta, y dentro de las dos posibles modalidades de ingreso (hospitalización completa y hospital de día), encontrándose ubicada en uno de los dos hospitales que forman el Complejo Hospitalario Universitario de Albacete. Desde su puesta en marcha, han desempeñado su trabajo dos docentes que forman parte del Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (EAEHD). Gracias a su actuación, la UTCA se ha convertido en un centro único en España y es un modelo de referencia a seguir para el resto del país.

El objetivo de la investigación que se refleja en este artículo es: *conocer y analizar los posibles beneficios e innovaciones que aporta la pedagogía hospitalaria, dentro de las unidades de salud mental de larga estancia, según la percepción de los padres y del profesorado de los centros educativos de referencia de las alumnas ingresadas*. Será importante saber cómo evalúan los padres el aula hospitalaria dentro de la UTCA, así como la opinión y el compromiso del profesorado de los centros de referencia. Asimismo, resultará interesante estudiar cómo ven la coordinación entre el EAEHD y los centros educativos (IES), igual que los posibles cambios que se perciben en el grupo-clase y ante la utilización de nuevas metodologías para el alumnado hospitalizado.

La muestra recogida es intencional y está integrada por los padres de 149 alumnas que han asistido al Aula hospitalaria durante los cursos 2003-2004 al 2012-2013 (de un total de 208 alumnas, es decir, la muestra comprende el 71,63% de los casos que fue posible localizar), y por 149 docentes de los Centros educativos de referencia que han trabajado con miembros del Aula hospitalaria. La muestra utilizada se formaliza con todos los datos obtenidos durante diez años. La constituyen padres cuyas hijas ingresadas en la UTCA tienen las siguientes características: son mujeres, con una media temporal de ingreso de 3 a 9 meses, edad entre 14 y 17 años, y cursan sus estudios mayoritariamente en centros públicos de Albacete capital y su provincia. Los docentes han sido elegidos al azar, en igual número que los padres localizados (149), con el requisito de que hayan colaborado con el profesorado del aula hospitalaria y conocer la dinámica de trabajo del EAEHD.

Todos los métodos con los que se lleva a cabo la investigación conducen a un enfoque sociocrítico y descriptivo de la situación del alumnado con problemas de salud, donde el conocimiento se va a construir por los intereses que parten de las necesidades de los dos grupos estudiados, y cuyas valoraciones servirán de base para propiciar una



transformación de la pedagogía hospitalaria. Por ello, no se entra en el dualismo de lo cuantitativo y lo cualitativo, ya que la investigación planteada no es solo un problema de métodos y técnicas, sino de conocimiento y de interpretación de la realidad para intentar mejorarla. Se combina el carácter cuantitativo con el cualitativo, pues interesa tanto el porcentaje numérico de las preguntas categorizadas, como los resultados de las respuestas abiertas y de las observaciones no sistemáticas realizadas durante un periodo de diez años, por ofrecer una información complementaria muy importante para la investigación.

El cuestionario es el principal instrumento de recogida de información utilizado y, dependiendo del grupo al que va dirigido, es diferente. Para alcanzar el objetivo del estudio se diseñó y validó un cuestionario elaborado *ad hoc*. Anteriormente se sometió a una aplicación piloto, en la que participó el alumnado que en ese momento se atendía en el aula y sus padres. De esta forma se corrigieron y aseguraron los aspectos que no estaban claros, la duración, el lenguaje, la forma de presentación y las instrucciones ofrecidas.

Dentro del profesorado se seleccionó un grupo al azar para que opinaran sobre la comprensión de las preguntas o sugiriesen alguna modificación. Además, se realizó un juicio de expertos, seleccionados entre profesionales del ámbito de las aulas hospitalarias y especialistas en investigación educativa, para valorar la relevancia, pertinencia y claridad de cada ítem del cuestionario. Las aportaciones de los expertos evidenciaron la alta relevancia de los ítems del cuestionario de cada grupo (alumnado, padres, profesorado), así como su adecuación.

Los cuestionarios contaban con diferentes tipos de preguntas de identificación, de opinión e incluso de observaciones y propuestas, con el fin de enriquecer al máximo el estudio y obtener una información lo más completa posible. En la tabla 1, se reflejan las características relevantes del instrumento utilizado en el grupo de padres. Seguidamente, en la tabla 2, se especifican las características del instrumento aplicado al profesorado. No se incluyen las que se refieren al grupo del alumnado, pues, como ya se ha indicado anteriormente, en este artículo solo se

**TABLA 1. Características relevantes del instrumento utilizado en el grupo de los padres**

Indicadores	Ítem	Naturaleza	Respuesta
Información del aula	1	Identificación	Categorizada
Afrontamiento familiar de la situación	2	Identificación	Categorizada
Procedimiento de solicitud	3	Identificación	Categorizada
Mejora de la relación alumno/familia postalta	4	Identificación-opinión	Categorizada / abierta
Mejora del rendimiento académico postalta	5	Identificación-opinión	Categorizada / abierta
Mayor acercamiento padres-alumnos (terreno académico)	6	Identificación-contenido	Categorizada / abierta
Relación padres-IES	7	Identificación	Categorizada
Dificultades Aula UTCA	8	Identificación	Categorizada
Beneficios de la experiencia	9	Información-opinión	Categorizada / abierta
Recomendación a futuros pacientes	10	Identificación	Categorizada / abierta
Observaciones y propuestas		Opinión	Abierta

Fuente: elaboración propia.

analizan las percepciones de los padres y del profesorado.

En los cuestionarios se debía responder a los ítems en una escala de 1 a 5 de tipo Likert. A partir del permiso del Comité Ético del SESCOAM, empezaron a pasarse desde finales de abril hasta primeros de noviembre de 2014. Al participante solo se le daba una oportunidad para responder. De esta forma, los datos no se contaminaban por coacción o por sesgo favorable para el investigador. Se ha comprobado que la dimensión cualitativa reúne los criterios de rigor relacionados con la credibilidad de la investigación. Además, dicho rigor está garantizado en lo que afecta a la dimensión cuantitativa, la construcción del instrumento, el control de todo el proceso y la recogida de la información (Pérez Juste, García Llamas, Gil Pascual y Galán González, 2009). Los análisis descriptivos se han realizado mediante el programa estadístico SPSS (v.22.0.). Se puede afirmar, por tanto, que la investigación se ha llevado a cabo a través de un método mixto o ecléctico.

## Resultados

A partir de los objetivos planteados, el análisis de los resultados ofrece una visión global de la situación, según las opiniones vertidas por los participantes en la investigación. Resulta interesante destacar que en el colectivo de los padres, de los 73 que respondieron al cuestionario, el 78,87% afirma que el conocimiento del aula lo recibieron en la propia unidad y un 9,86% indica que supo de su existencia en el centro educativo.

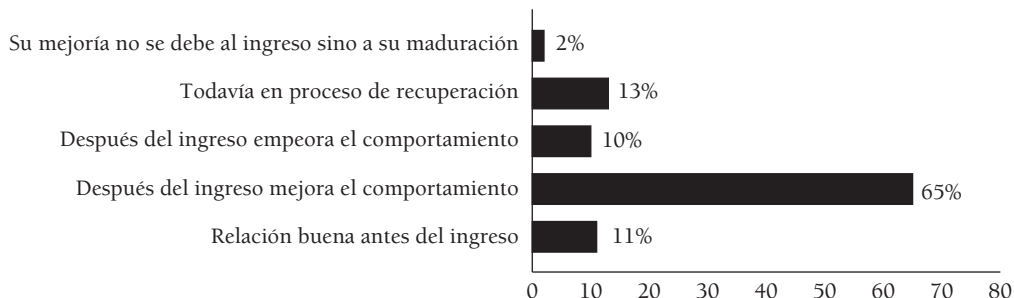
En cuanto a si mejoró la relación paterno-filial después del ingreso y por qué, el 79,45% responde afirmativamente. En cambio, el 21,55% expresa no haber observado cambios significativos después del ingreso. Las causas que han propiciado la mejora en las relaciones, como se puede comprobar en el gráfico 1, según el 65% se reflejan en su comportamiento; sin embargo, el 11% indica que la relación era buena antes del ingreso; el 10% manifiesta que después del ingreso empeora; el 2% valora que la mejora

**TABLA 2. Características relevantes del instrumento utilizado en el grupo del profesorado**

Indicadores	Ítem	Naturaleza	Respuesta
Experiencia anterior EAEHD	1	Identificación	Categorizada
Tiempo de experiencia	2	Identificación	Abierta
Formación / información sobre este tipo de alumnos	3	Identificación / información	Categorizada
Actitud de los padres	4	Identificación	Categorizada
Dificultades en la implantación del aula	5	Identificación / información	Categorizada / abierta
Clima del aula centro de referencia	6	Identificación	Categorizada
Interrupción de la rutina de clase	7	Identificación / información	Categorizada / abierta
Utilización de nuevas tecnologías (TIC)	8	Identificación / opinión	Categorizada/ abierta
Beneficios para el aula de las nuevas tecnologías (TIC)	9	Identificación / opinión	Categorizada / abierta
Mejoras para el aula de la UTCA	10	Identificación / información	Categorizada / abierta
Observaciones		Opinión	Abierta

Fuente: elaboración propia.

**GRÁFICO 1. Causas de la mejoría en las relaciones paterno-filiales**



Fuente: elaboración propia.

depende de su maduración, y el 13% informa que todavía está en proceso de recuperación.

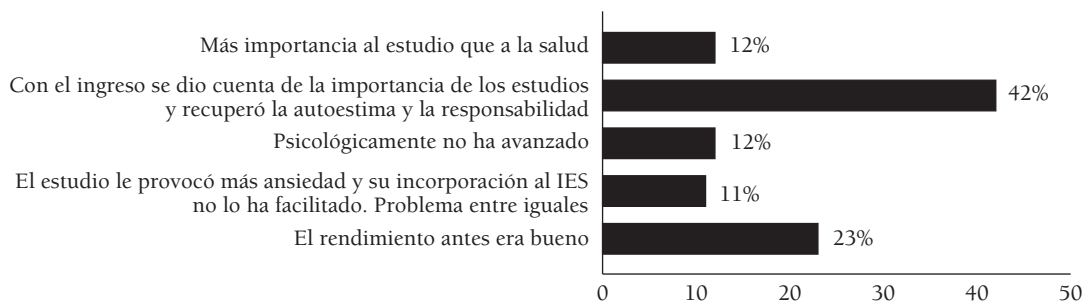
Respecto a si existió un progreso en el rendimiento académico, el 42% indica que ha encontrado cambios positivos significativos en su hija después del ingreso y que su paso por la unidad ha sido muy favorable. Sin embargo, como puede observarse en el gráfico 2, en el 58% no se advierten cambios (el 12% alega que psicológicamente no ha avanzado, el 23% manifiesta que el rendimiento académico era antes bueno, el 11% indica que el estudio le provocó más ansiedad y el 12% le da más importancia al tema académico que a la salud).

Como puede comprobarse en el gráfico 3, los usuarios más directos del servicio, como son las

alumnas y sus familias, realizan una valoración muy positiva del aula de la UTCA, especialmente por la ayuda para la organización del tiempo de estudio y no tener que repetir curso, y en colaborar para incorporarse a su vida con toda normalidad. El porcentaje es muy alto en este grupo (90%), por lo que se puede considerar la labor del aula como muy positiva. Sin embargo, el 10% afirma no observar cambios en la actitud de la alumna ante su negativa a estudiar.

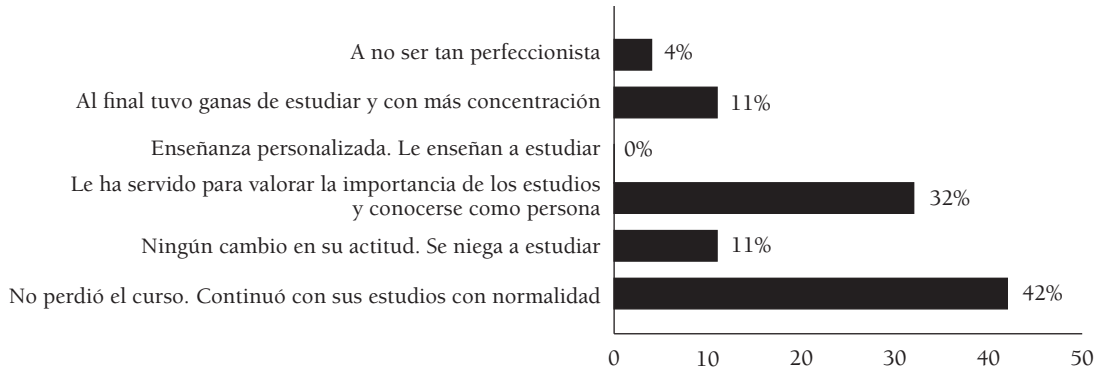
En cuanto al colectivo de docentes del centro de referencia, a la pregunta del tiempo medio de experiencia con el EAEHD han contestado el 91% de los participantes. En este sentido, la media es de 10,14 meses, aunque el 44% señala que su experiencia es superior a un año. Ante la pregunta de quién le informó sobre esta modalidad

**GRÁFICO 2. Influencia de la unidad en el rendimiento académico**



Fuente: elaboración propia.

**GRÁFICO 3. Valoración de la ayuda prestada por el aula de la UTCA**



Fuente: elaboración propia.

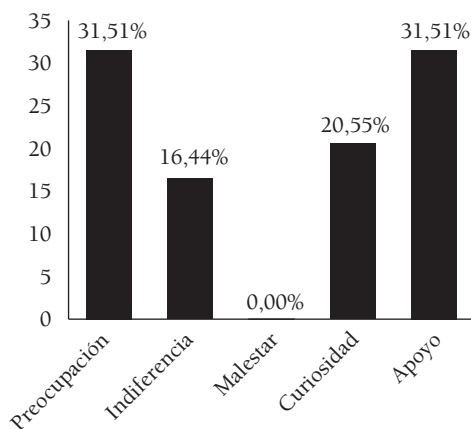
de docencia, el 43% del profesorado indica que la ha recibido del EAEHD. Ninguno, dentro de la atención a la diversidad, posee formación específica sobre este tipo de alumnado. Es importante destacar que el 54% indica que no le ha supuesto mayor dificultad establecer las coordinaciones con los miembros de la unidad.

Después de conocer el ingreso de la alumna, como puede observarse en el gráfico 4, el clima de la clase es de preocupación y apoyo (63%),

aunque también existe un 16,44% de indiferencia por parte de sus compañeros y un 20,55% muestra curiosidad.

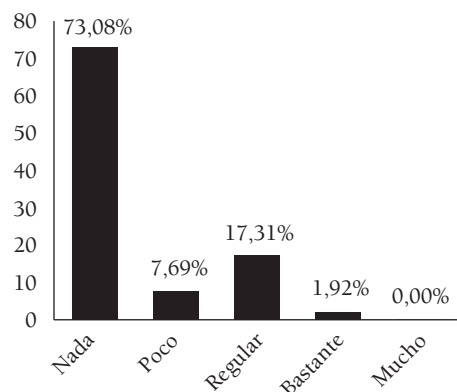
Como resultado de la interrupción de la normalidad de la clase por parte del EAEHD, el 73,08% del profesorado reconoce que no se han producido interrupciones significativas, y la organización y coordinación con los miembros del aula hospitalaria ha sido un proceso sencillo (gráfico 5).

**GRÁFICO 4. Clima de la clase tras el ingreso de la alumna**



Fuente: elaboración propia.

**GRÁFICO 5. Valoración del profesorado sobre una posible interrupción en las clases**



Fuente: elaboración propia.

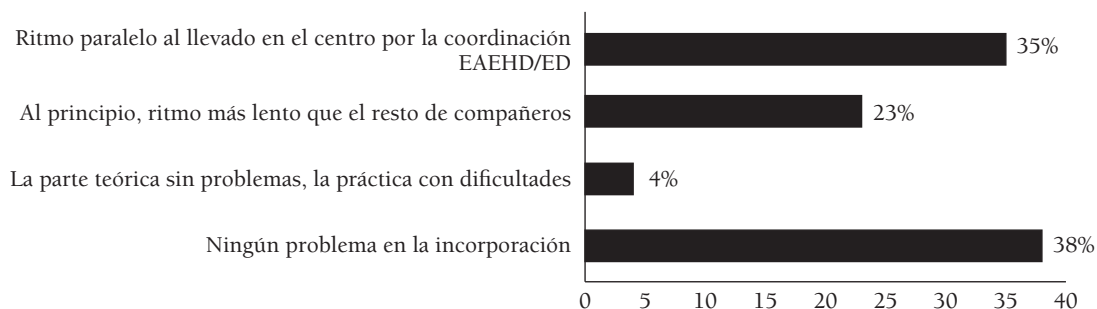
Es importante reflexionar sobre los efectos de la posible interrupción en la dinámica normal de aula del centro de referencia cuando la alumna llega al grupo-clase y tiene que adaptarse al ritmo normalizado del resto de sus compañeros. Como puede observarse en el gráfico 6, el 38% del profesorado expresa que no se han presentado problemas en la incorporación. Por ello se cumple el objetivo más importante del aula de la UTCA: que no existan complicaciones en la incorporación del alumnado con problemas de salud a su centro educativo.

Si nos centramos en el establecimiento de nuevas propuestas metodológicas que beneficien al alumnado hospitalizado, del 91% que

responde, un 56% afirma haber modificado poco o nada su metodología. En cambio, un 35% manifiesta que ha sido preciso cambiarla. Entre los posibles cambios que ha realizado el profesorado del centro destaca la preparación anticipada del material, por tener que enviárselo al profesorado del aula hospitalaria. Asimismo, como se justifica en el gráfico 7, se solicita que todo el material se remita de forma telemática para una mejor coordinación.

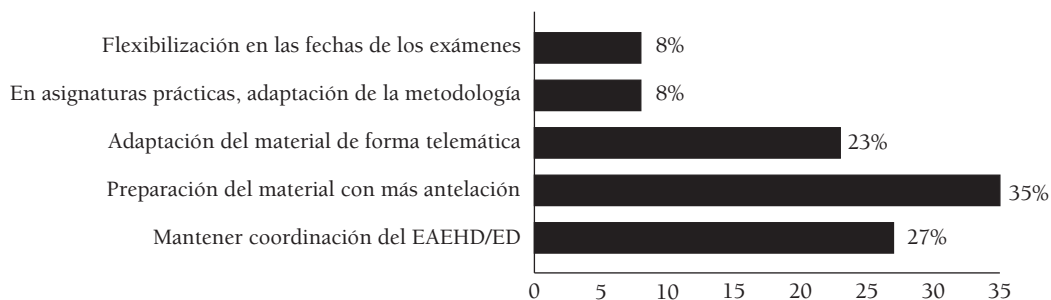
Sobre la valoración que realiza el profesorado acerca de los cambios realizados en la metodología, como se muestra en el gráfico 8, el 43% expresa que dichos cambios estimulan la atención del alumnado, el 22% considera que

GRÁFICO 6. Posibles problemas en la incorporación al centro



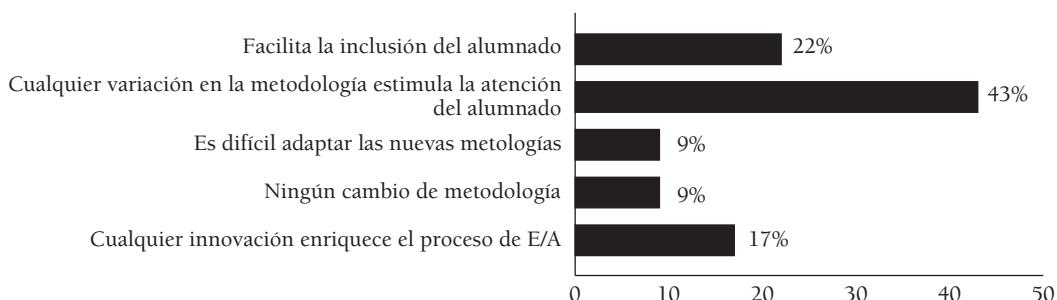
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 7. Cambios en la metodología utilizada



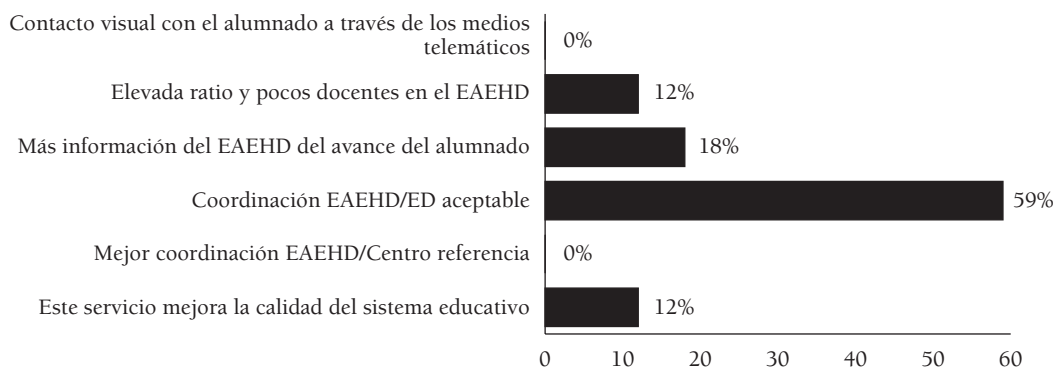
Fuente: elaboración propia.

**GRÁFICO 8. Condicionantes que favorecen el cambio de metodología**



Fuente: elaboración propia.

**GRÁFICO 9. Mejoras que plantea el profesorado de los centros educativos**



Fuente: elaboración propia.

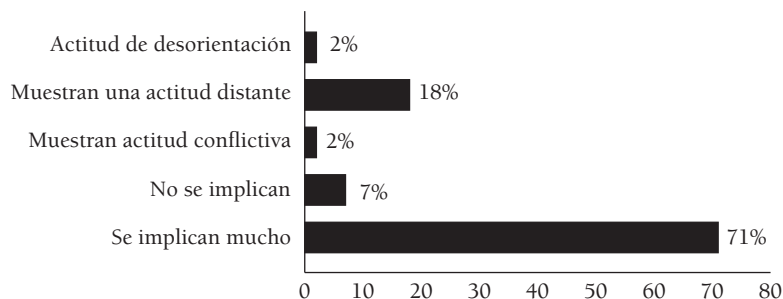
facilitan la inclusión educativa, el 17% afirma que cualquier cambio enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y el 18% valora complicado introducir cambios metodológicos o, simplemente, no los han realizado.

Respecto a si establecerían algunas mejoras en el aula hospitalaria, como se expresa en el gráfico 9, el 18% del profesorado demanda más información sobre el estado de salud de la alumna ingresada, el 59% valora como aceptable la coordinación EAEHD-ED, el 12% alega que este tipo de servicio mejora la calidad del sistema educativo y el 12% opina que la carga de trabajo es muy elevada.

En la investigación se ha realizado una relación biunívoca entre padres y profesorado del centro educativo para comparar sus valoraciones. En la pregunta de cómo es la actitud de los padres hacia el centro, como se refleja en el gráfico 10, el 71% del profesorado exterioriza que es muy buena y con un alto grado de implicación. Por otro lado, un 18% muestra una actitud distante, que podría estar motivada por la situación familiar que está viviendo.

Analizados los resultados globalmente, se evidencia que existe una buena relación entre los padres de las alumnas con problemas de salud y el profesorado del centro educativo. Se valora

GRÁFICO 10. Actitud de los padres hacia el centro



Fuente: elaboración propia.

muy positivamente el trabajo del EAEHD y lo consideran un servicio imprescindible dentro de las unidades de salud mental. Si nos centramos en el colectivo de los padres, se comprueba que les resultó fácil la tramitación para la asistencia al aula y que la información la recibieron en la propia unidad. Es oportuno resaltar las dificultades que encontraron por la falta de concentración de su hija o por problemas de coordinación con el centro, ajenos a las buenas prácticas del aula hospitalaria. Asimismo, consideran que el afrontamiento familiar ante la enfermedad fue de apoyo y de aceptación de la realidad, y que después del ingreso se generó una mejor relación padres-hijas que les ayudó a valorar lo que poseían y dar más importancia a los estudios.

El colectivo docente ha sido el menos implicado en esta investigación, posiblemente por falta de formación o interés sobre este tema. Los que han tenido experiencias con otros profesionales del EAEHD se han centrado en patologías como cirugía, oftalmología, Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil (USMIJ) y oncología. Esta última patología ocupa gran parte del horario de los docentes del EAEHD, el profesorado de los centros educativos indica que ha recibido información sobre este tipo de alumnado a través de las reuniones de coordinación con el profesorado del EAEHD, seguido por el Departamento de Orientación del centro. Sin embargo, es llamativa la falta de información y de

formación del profesorado para poder trabajar de forma apropiada.

Los padres valoran mayoritariamente (86,11%) que la actitud del profesorado del centro es buena o muy buena. El profesorado también señala de manera muy positiva, en un 71%, la implicación de los padres. De estos resultados se deduce que existe una buena relación entre los padres y los docentes. Respecto a la valoración general del aula hospitalaria en su conjunto, así como las observaciones que de forma voluntaria se han producido, resultan de gran interés algunas manifestaciones como las siguientes: “Gracias por el apoyo y paciencia que tienen con los alumnos”, “Se debe difundir en los Institutos de Educación Secundaria (IES) este tipo de patologías”, “Valoración muy positiva de todo el equipo terapéutico, con especial mención al aula hospitalaria”, “Se debe conocer más la metodología del EAEHD, a través de charlas informativas”, “Estas aulas son necesarias en el siglo XXI, pero hay que dotarlas de personal y medios”, etc.

## Discusión

Se ha llegado a la conclusión, al igual que en otras investigaciones (García Álvarez, 2013; Muñoz Garrido, 2013; Lizasoáin, 2016), que las valoraciones de los padres y del profesorado del centro educativo de referencia son muy

positivas, lo que anima a seguir trabajando y corrigiendo aquellos aspectos negativos que se extraen de esta investigación. Resulta ineludible que las respuestas educativas al alumnado con problemas de salud deben considerar a la persona de forma global, por lo que es necesario que se planifiquen y ejecuten desde un modelo interdisciplinar.

Este artículo se ha centrado en el estudio de las percepciones de los principales factores humanos externos al paciente; sin embargo, es preciso indicar que el 90% de las alumnas atendidas en el aula hospitalaria la consideran un recurso eficaz y positivo. Solo un 10% no la recomendarían a otras pacientes, por existir una desvinculación con sus compañeros y compañeras. En este sentido, para superar la citada desvinculación, hay que incidir en la importancia de las TIC, con el fin de acercar el alumnado a su centro y aula.

De acuerdo con los resultados, es importante requerir a las personas que trabajan con la infancia y adolescencia que asuman su responsabilidad para que los menores que sufren alguna patología sean atendidos adecuadamente y se potencie su capacidad de desarrollo y su bienestar. Así, se facilitará su completa integración en el medio familiar, social y escolar, y su autonomía personal. De forma más exhaustiva, las mejoras que se proponen son las siguientes:

- a) Una mayor formación psicopedagógica y concienciación del profesorado de los centros educativos de referencia (IES), para que se mejore la respuesta educativa al alumnado que presenta problemas de salud.
- b) Impregnar a la sociedad con una correcta información sobre la necesidad de que el derecho a la educación sea una realidad para todas las personas, sin ningún tipo de exclusión.
- c) Dotar de medios materiales y personales para que, según la problemática de

cada niño o niña, se pueda garantizar una educación inclusiva. Para ello, en las aulas con alumnado que presente problemas de salud, habría que bajar las ratios y reducir las horas lectivas del profesorado además de disponer de los especialistas precisos.

- d) Potenciar la formación y motivación del profesorado sobre medios telemáticos, con el fin de optimizar su utilización.
- e) Mejorar la dotación de medios informáticos, independientes de la intranet del hospital, para que el alumnado con problemas de salud pueda participar en sus clases del IES vía telemática. Como indica Gómez Nicholls (2015), el avance tecnológico supera la capacidad de respuesta de las instituciones, por lo que es necesario un gran esfuerzo de actualización y mejora en este campo.

El análisis de la información obtenida evidencia que este trabajo puede servir para abrir nuevas vías de debate para una mejora de la pedagogía hospitalaria en España y, especialmente, en Castilla-La Mancha. Al igual que concluyen otras investigaciones como las realizadas por Muñoz Garrido (2013), habría que destacar la necesaria complementación y coordinación de las funciones educativas de la familia y la escuela para abordar las “modas” del entorno social, afrontando una formación integral de la persona y una educación para la salud desde edad temprana.

Asimismo, resultan incuestionables las puertas que abren las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en estas modalidades de educación, como ocurre desde hace décadas en los países del norte de Europa. En esta línea, hay que hacer un llamamiento a los responsables políticos para que regulen una adecuada información y formación de todos los implicados en la educación y la sanidad, con los recursos precisos que posibiliten ofrecer a todo el alumnado una auténtica educación inclusiva, sin ningún tipo de discriminación.



## Referencias bibliográficas

---

- Bermúdez, M.<sup>a</sup> T., y Torío, S. (2012). Educación informal y ocio juvenil. La percepción de las familias ante la animación hospitalaria: estudio realizado en el hospital materno-infantil de Oviedo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 223-242.
- Cárdenas, R., y López Noguero, F. (2006). Hacia la construcción de un modelo social de la Pedagogía Hospitalaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12, 59-70.
- Casanova, M.<sup>a</sup> A. (dir.) (2007). *Atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- Espada, M. C., y Grau, C. (2012). Estrategias de afrontamiento en padres de niños con cáncer. *Psicooncología. Revistas Científicas Complutenses*, 9 (1), 25-40.
- García Álvarez, A. (2013). *Escuelas Hospitalarias en España, Suecia y Argentina: Evolución y situación contemporánea de las instituciones comprometidas con la educación del niño y adolescente en situación de enfermedad* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperada de [https://repositorio.uam.es/.../9114/48095\\_garcia\\_alvarez\\_antonio.pdf](https://repositorio.uam.es/.../9114/48095_garcia_alvarez_antonio.pdf)
- García Álvarez, A., y Ruiz, G. (2014). El derecho a la educación y la educación para la diversidad: el caso de las escuelas y aulas hospitalarias en Europa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 72-92.
- Gómez Nicholls, J. F. (2015). Soluciones para optimizar los procesos de aprendizaje en el ámbito hospitalario. *Reposita*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/3775>.
- Grau, C. (2005). La atención educativa de las necesidades educativas especiales de los niños enfermos de cáncer. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57 (1), 47-58.
- Guerra, J., y Revuelta, F. I. (2015). Videojuegos precursores de emociones positivas: propuesta metodológica con Minecraft en el Aula Hospitalaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3 (1), 105-120.
- Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido (LISMI), de 7 de abril. Madrid: BOE del 30. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>.
- Lizasoain, O., y Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo. *Osasunaz*, 5, 75-85.
- Lizasoain, O. (2016). *Pedagogía hospitalaria. Guía para la atención psicoeducativa del alumno enfermo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- López Naranjo, I., y Fernández Castillo, A. (2006). Hospitalización infantil y atención psicoeducativa en contextos excepcionales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, 553-577.
- Muñoz Garrido, V. (2013). *Pedagogía Hospitalaria y Resiliencia* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/18133/1/T34246.pdf>
- Peirats, J., y Granados, J. (2015). Las unidades pedagógicas hospitalarias y el aprendizaje por proyectos de trabajo. *Aula de Encuentro*, 17 (1), 187-211.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J. L., Gil Pascual, J. A., y Galán González, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall-UNED.
- Polaino-Lorente, A., Abad, M., Martínez, P., y Del Pozo, A. (2000) *¿Qué puede hacer el médico por la familia del enfermo? El impacto del enfermo en la familia*. Pamplona: Ediciones RIALP.
- Poza, V., y De la Blanca, S. (2014). El desafío de la escuela inclusiva a través de los proyectos de trabajo y del método científico en un aula de primaria. *Aula de Encuentro*, 16 (2), 4-41.
- Rosselló, M. R., De la Iglesia, B., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2015). Necesidades de formación psicopedagógica para la atención de niños con enfermedad crónica: percepciones de enfermería hospitalaria. *Journal of School of Nursing*, 49 (1), 37-43. Doi: 10.1590/S0080-623420150000100005
- Serradas, M. (2003). La Pedagogía Hospitalaria y el niño enfermo: Un aspecto más en la intervención socio-familiar. *Revista de Pedagogía*, 24 (71), 447-468.

Serrano, J. L., y Prendes, M. P. (2015). Integración de TIC en aulas hospitalarias como recursos para la mejora de los procesos educativos. *ESE. Estudios sobre Educación*, 28, 187-210.

Yin, H. B., y Lee, J. C. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teacher's work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56-65.

## Abstract

---

### *The perceptions of teachers and the patients' parents on hospital education*

**INTRODUCTION.** The answer to the demands posed by society in regards to education is often slow and inadequate, causing discrimination, mainly to enrolled students with health-related problems. Hospital Pedagogy is a newly created discipline and its implementation is not the same in all countries. Therefore, to investigate this reality allows us to reflect and understand the impact that a lengthy hospitalization has on patients, their families and their educational centres of reference. **METHOD.** This work aims to study the benefits and innovations Mental Health Units of Hospital Pedagogy provide to the main external factors, particularly in the Eating Disorder Unit (UTCA) of a University Hospital which is, by its nature, a national benchmark. The research has been carried out for ten years using a mixed methodology. The sample considered in this study is composed by the students' attending the UTCA (N=149) and by 149 teachers working at the reference educational institution. **RESULTS.** Parents value the improvements in behaviour and self-esteem and appreciate the assistance provided by members of the UTCA. Teachers positively value the information received and coordination with the educational hospital and home care team, stressing that in the class-group there is concern and support towards the admitted classmate, making few changes in their methodology. Both groups recognise that their involvement has been good during the process of patient admission and once the the situation is overcome, patients are reincorporated in their curricular level without any major problems. **DISCUSSION.** The necessity and effectiveness of the studied Unit is obvious and a greater teacher involvement and training is required, as well as the use of Information and Communications Technology (ICT) to truly achieve an inclusive education.

**Keywords:** *Teachers, Parents, Eating Disorders, Hospitalized Children, Information Technology, Nondiscriminatory Education.*

## Résumé

---

### *Perceptions du professorat et des parents du patient sur l'enseignement en milieu hospitalier*

**INTRODUCTION.** La réponse aux demandes soumises par la société à l'éducation est en général lente et insuffisante, ce qui provoque des discriminations, essentiellement aux effectifs scolaires qui présentent des problèmes de santé. La Pédagogie Hospitalière est une toute nouvelle discipline et sa mise en œuvre diffère selon les pays, de sorte qu'étudier cette réalité permet de réfléchir et de connaître l'impact qu'une hospitalisation prolongée produit chez les patients, leurs familles et les établissements scolaires de référence. **MÉTHODE.** Cette étude a pour but d'étudier les bénéfices et les innovations de la Pédagogie Hospitalière sur les principaux facteurs externes dans les Services de Santé Mentale, concrètement dans l'Unité des Troubles du Comportement

Alimentaire (UTCA) d'un Centre Hospitalier Universitaire qui, par ses caractéristiques, est un référent national. La recherche a été développée tout au long de dix années avec une méthodologie mixte. L'échantillon pris en compte dans cette étude comprend tous les parents des collégiennes ayant subi une modalité d'hospitalisation (N=149) et 149 professeurs de l'établissement de référence. **RÉSULTATS.** Les parents apprécient les améliorations dans le comportement et l'estime de soi, en reconnaissant la valeur de l'aide fournie par les membres de l'UTCA. Les professeurs saluent la possibilité de coordination et l'information fournie par l'Équipe d'Attention Educative Hospitalière et à Domicile (EAEHD), et constatent la préoccupation et l'appui du groupe-classe envers le camarade hospitalisé, et changent à peine leur méthodologie. Les deux groupes évaluent positivement leur implication durant le processus d'hospitalisation du patient et, une fois celui-ci surmonté, le patient s'incorpore à son niveau d'études scolaires sans grand problème. **DISCUSSION.** La nécessité et l'effectivité de l'Unité étudiée sont mises en évidence. Une plus grande implication et formation du professorat sont demandées, ainsi que l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour parvenir à une éducation réellement inclusive.

**Mots clés:** *Professeurs, Parents, Troubles alimentaires, Enfants hospitalisés, Technologie de l'Information, Éducation sans discrimination.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Ascensión Palomares-Ruiz (autora de contacto)**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrática de Didáctica y Organización Escolar y coordinadora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación de Albacete (España). Directora del grupo de investigación EDUCALIDAD. Ejerce sus funciones docentes, de investigación y gestión en la UCLM y la UNED. Su perfil docente e investigador se centra en educación inclusiva, liderazgo y calidad de la educación, derechos humanos, prácticum y pedagogía hospitalaria.

Correo electrónico de contacto: [ascension.palomares@uclm.es](mailto:ascension.palomares@uclm.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. Pza. Universidad, nº 3. 02071 Albacete, España.

### **Belén Sánchez-Navalón**

Doctora en Educación. Es profesora en la UCLM y miembro del Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (EAEHD) de Albacete (España). Pertenece al grupo de investigación EDUCALIDAD. Su perfil docente e investigador se centra en la pedagogía hospitalaria y la educación inclusiva.

Correo electrónico de contacto: [bsanvalon1@gmail.com](mailto:bsanvalon1@gmail.com).



# APORTACIONES DEL MÉTODO ABP EN LA CONSECUCCIÓN DE COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL

## *Contributions of the PBL method in achieving professional action competences*

JAVIER RODRÍGUEZ-SANTERO, JUAN JESÚS TORRES-GORDILLO Y VÍCTOR HUGO PERERA-RODRÍGUEZ  
*Universidad de Sevilla (US)*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.41995

Fecha de recepción: 08/12/2015 • Fecha de aceptación: 30/05/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Javier Rodríguez-Santero. E-mail: jarosa@us.es

---

**INTRODUCCIÓN.** Se presenta un estudio empírico sobre la percepción que estudiantes universitarios tienen de la adquisición de competencias profesionales a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Nuestro concepto de ABP se encuadra dentro de los ambientes de aprendizaje auténticos, donde los estudiantes aprenden investigando en equipos sobre proyectos basados en su futuro como profesionales. **MÉTODO.** Para la recogida de datos sobre la opinión del alumnado respecto a la metodología ABP, se emplea un cuestionario anónimo online, compuesto por 30 preguntas, administrado al finalizar el proceso formativo, justo antes de conocer la calificación final, como medida de control para evitar posibles sesgos en las respuestas. La muestra participante asciende a 212 estudiantes asistentes, entre los años 2006 y 2013, al último curso de Psicopedagogía en la Universidad de Sevilla. Se efectúan análisis descriptivos (porcentajes, medias y desviaciones típicas) e inferenciales (prueba U de Mann-Whitney, H de Kruskal-Wallis y tamaño del efecto) sobre los datos aportados por las preguntas cerradas y análisis de contenido (sistema de categorías e índice de concordancia Kappa) para los proporcionados por las preguntas abiertas. **RESULTADOS.** Los encuestados perciben el ABP como una metodología formidable que logra mejorar el aprendizaje del alumno, su nivel de implicación y la adquisición de competencias, resultando más apropiada que otros sistemas metodológicos e idónea para el ámbito universitario. Esta perspectiva predomina significativamente entre quienes se encuentran motivados por el deseo de aprender, frente a quienes preferentemente les interesa aprobar la asignatura. **DISCUSIÓN.** La principal aportación de este estudio es que los datos ponen de manifiesto que el ABP sitúa al estudiante como profesional en formación, acercando la forma de trabajo a lo que supondrá el futuro laboral. Se concluye que el método ABP facilita, de forma notable, la consecución de las competencias de acción profesional en la universidad.

**Palabras clave:** *Método de proyectos, Aprendizaje profesional, Método de enseñanza, Enseñanza superior.*

---

## Introducción

El método de Aprendizaje Basado en Proyectos, conocido como método ABP, ha alcanzado un protagonismo destacado en la enseñanza universitaria en las últimas décadas (Hung, Jonassen y Liu, 2008), especialmente desde la entrada del trabajo por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. En Europa se hace hincapié en los conceptos de aprendizaje a lo largo de vida (*lifelong learning*), innovación metodológica y aprendizaje centrado en el estudiante (EACEA, 2012; European Commission, 2009), bases del método.

El método ABP se fundamenta en la creación, desarrollo y evaluación de un proyecto real, en un equipo de trabajo, con el objetivo de dar solución o responder a una situación o reto poco estructurado. Es un método interdisciplinar, basado en asunciones constructivistas, centrado en el trabajo y aprendizaje del estudiante a medio o largo plazo (Ardaiz-Villanueva, Nicuesa-Chacón, Brene-Artazcoz, Sanz de Acedo-Lizarraga y Sanz de Acedo-Baquedano, 2011; Marra, Jonassen, Palmer y Luft, 2014; Soparat, Arnold y Klaysom, 2015). Se parte de una pregunta o cuestión auténtica a resolver, decidida en el equipo, tomando decisiones sobre los recursos que son necesarios y poniendo en marcha habilidades de pensamiento crítico. El rol del profesor-tutor es el de mero facilitador de los procesos reflexivos que posibiliten las relaciones interpersonales del equipo.

El uso de las tecnologías (TIC) en docencia está igualmente ligado al método ABP. El estudio de Soparat *et al.* (2015) revela que el empleo de las TIC con ABP ayudó a desarrollar cinco competencias clave: habilidades para comunicar ideas, resolución de problemas, competencias para la vida, habilidades para emplear la tecnología, así como el aprendizaje del contenido del área de estudio. Además, el aprendizaje basado en equipos facilitado por las tecnologías web 2.0 viene apoyado por cuatro factores: la sincronidad, la conciencia de grupo, la autonomía del alumno

y la inteligencia colectiva (Kam y Katerattanakul, 2014).

En contraposición a las pedagogías tradicionales, los estudiantes no aprenden primero lo básico, de modo separado, y, a menudo, de forma poco auténtica (por ejemplo, leer sobre una teoría o modelo, en lugar de emplearlo); más bien, aprenden contenido básico en el contexto de resolución de proyectos complejos y auténticos (Marra *et al.*, 2014; Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2015). El método ABP logra actitudes positivas de los estudiantes hacia lo que estudian (Genc, 2015). Los estudiantes definen el uso del aprendizaje cooperativo basado en proyectos como un enfoque que es beneficioso (León-del-Barco, Felipe-Castaño, Iglesias-Gallego y Marugán-de-Miguelsanz, 2014), mejorando la creatividad (Hung, 2015), fomentando la investigación y proveyendo aprendizaje permanente. Los estudiantes creen que esta práctica les ayuda a definir los retos más claramente y asumen tareas más activas en el proceso de solución (Genc, 2015). El ABP proporciona un ambiente de aprendizaje que apoya el proceso de cultivo de la creatividad (Ardaiz-Villanueva *et al.*, 2011; Hung, 2015).

Estudios recientes como el de Chng, Yew y Schmidt (2015) demuestran la influencia que el comportamiento del profesor-tutor puede ejercer en el desarrollo del método ABP en clase. Este hallazgo sugiere que los estudiantes académicamente más fuertes no son tan dependientes del tutor, mientras que los alumnos promedio dependen más de él para lograr la consecución de los objetivos de aprendizaje. De igual modo, para provocar interés, aumentar la productividad del aprendizaje y mantener el esfuerzo de un estudiante, es necesario cambiar constantemente el tema de aprendizaje con respecto al interés situacional e individual (Kaklauskas *et al.*, 2015).

En la presente investigación pretendemos conocer, a través de las impresiones de estudiantes universitarios, en qué medida el ABP logra implicar al alumno, mejorar su aprendizaje y propiciar la

consecución de las competencias de acción profesional previstas; tratando de establecer diferencias en función de distintos rasgos característicos de la muestra. Igualmente, nuestro interés está en detectar todas aquellas dificultades asociadas a la ejecución de esta metodología.

Concretamente, las hipótesis planteadas son las siguientes:

- El método ABP logra implicar al alumno, mejorar su aprendizaje y propiciar la consecución de las competencias de acción profesional previstas.
- Aquellos sujetos cuya motivación es, predominantemente, aprender con la asignatura, efectúan valoraciones sobre la metodología ABP significativamente mejores que las de aquellos cuya motivación predominante es aprobar la asignatura.
- No existen diferencias, entre el alumnado, en cuanto a las manifestaciones sobre la metodología ABP, en función del sexo, el curso, el turno de estudios o la edad.
- Las limitaciones detectadas por el alumnado están relacionadas con aspectos técnicos no vinculados directamente a la propia metodología ABP.

## Método

Para llevar a cabo la investigación se recurre a una metodología no experimental, más concretamente, a un estudio descriptivo basado en encuestas de opinión (*survey*).

## Participantes

Se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico accidental, muy común en este tipo de investigaciones (Bisquerra, 2004; Grande y Abascal, 2005; McMillan y Schumacher, 2005), que ha dado lugar a una muestra final de 212 alumnos asistentes, entre los años 2006 y 2013, del último curso de Psicopedagogía de la Universidad de

Sevilla. De haber podido seleccionar los sujetos al azar y tomando en consideración que la población de alumnos asistentes fue, durante los años indicados, de 241 estudiantes, estaríamos ante un tamaño muestral estadísticamente representativo para un nivel de confianza del 95%, un error inferior al  $\pm 2,35\%$  y  $P = Q$ .

En su mayoría (85,1%), como podemos observar en la tabla 1, son jóvenes de 22 a 28 años, pertenecientes ampliamente al sexo femenino (86,1%), matriculados, sobre todo, en el turno de tarde (65,1%) y en los cuales la metodología ABP ha conseguido despertar el deseo de aprender (84,8%), muy por encima del de aprobar (15,2%). Al tratarse de personas jóvenes, no es de extrañar que los procesos de comunicación entre los miembros del grupo de trabajo se hayan desarrollado, mayoritariamente, a través de distintos tipos de chats (60,1%), incluso por encima del correo o foros de la plataforma virtual de la asignatura (27%).

## Instrumento

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario *online* que aglutinaba 30 preguntas, de las cuales, 22 eran ítems de respuesta cerrada, valorados de 1 a 4 (siendo 1 la peor valoración y 4 la mejor), que recababan información sobre distintos aspectos de la metodología ABP (características, implicaciones, actuación docente y sistema de mentoría). El resto de ítems recogía información sobre características de la muestra y opiniones de los sujetos, a través de preguntas con respuesta abierta, sobre las implicaciones, dificultades y competencias derivadas del ABP.

## Procedimiento

El enlace al cuestionario *online* estuvo disponible, en cada curso académico, al finalizar el proceso formativo, y justo antes de conocer la calificación final, como medida de control de posibles sesgos en las respuestas.

**TABLA 1. Datos descriptivos de la muestra participante**

Turno matriculado	Mañana	74	34,9%
	Tarde	138	65,1%
Edad	22-23	90	46,4%
	24-28	75	38,7%
	29 o más	29	14,9%
Sexo	Mujer	167	86,1%
	Hombre	27	13,9%
Herramientas de comunicación	Foros y correo de la plataforma facilitados por el profesor	48	27,0%
	Whatsapp o chats similares	107	60,1%
	Tuenti, Facebook o similares	9	5,1%
	Otros (llamadas a móviles, teléfonos...)	14	7,9%
Interés por aprender/aprobar	Aprobar	27	15,2%
	Aprender	151	84,8%

### Análisis de datos

Se ha efectuado un análisis psicométrico, descriptivo e inferencial. La fiabilidad del instrumento se determinó mediante la prueba Alfa de Cronbach y la validez de constructo a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por componentes principales (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004). Esta técnica se aplicó tras haber descartado previamente, mediante la prueba KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) y el

test de esfericidad de Bartlett, que las correlaciones entre los ítems constituyesen una matriz de identidad, lo que desaconsejaría totalmente el uso de análisis factoriales. Para la rotación de los componentes se utilizó un procedimiento oblicuo, concretamente Promax, dado que los valores de algunas correlaciones (ver tabla 2) desaconsejaban el empleo de rotaciones ortogonales, que se emplean cuando no existe correlación entre las variables (Kerlinger y Lee, 2002).

**TABLA 2. Matriz de correlaciones entre los componentes**

Componentes	1	2	3	4
1	1,000	,443	,387	,031
2	,443	1,000	,345	-,173
3	,387	,345	1,000	,050
4	,031	-,173	,050	1,000

*Método de extracción: análisis de componentes principales.*

*Método de rotación: normalización Promax con Kaiser.*



Para el análisis de los datos referentes a las valoraciones sobre el ABP se ha recurrido a porcentajes, medias y desviaciones típicas, en el caso de las preguntas de respuesta cerrada. Con los datos de las preguntas de respuesta abierta se ha desarrollado un análisis de contenido que ha dado lugar a un sistema de categorías en el que se ha reflejado, mediante porcentajes, el peso de cada de ellas y de sus respectivos indicadores. Para validar este sistema de categorías hemos recurrido al cálculo del índice de concordancia Kappa Fleiss (Altman, 1991; Viera y Garrett, 2005).

Para el estudio de las diferencias en las manifestaciones de los participantes, se ha recurrido, al no cumplirse los supuestos paramétricos, a pruebas de contraste no paramétrico, concretamente la U de Mann-Whitney y la H de Kruskal-Wallis. Con objeto de que las conclusiones sobre los datos no se limitasen únicamente al nivel de significación, hemos empleado la d de Cohen (1988), considerando desviaciones típicas combinadas para estimar la magnitud del efecto de las diferencias. De entre los distintos estimadores existentes, se ha empleado el índice d, por ser, según Marín y Sánchez (1996), el que menos sesgo presenta.

## Resultados

Los resultados se exponen divididos en dos apartados: por una parte, se presenta el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, y por otra, las opiniones del alumnado con respecto al ABP.

### Propiedades psicométricas del instrumento

En cuanto a la validez de constructo del cuestionario, los resultados de la prueba KMO (.844) y del test de esfericidad de Bartlett ( $p = .000$ ) muestran la pertinencia de desarrollar el AFE. Tras la aplicación de este, y tomando como criterios, por un lado, autovalores superiores a 1, y por

otro, que la estructura final resultase lógica de cara a su explicación, los ítems quedan agrupados en 4 factores (*características de la metodología ABP, implicaciones organizativas del ABP, tutorización y evaluación, sistema de mentoría*) con un poder explicativo de la varianza del 57.54%. En la rotación Promax, los ítems obtuvieron pesos iguales o mayores a un valor R de .40 (Floyd y Widaman, 1995) en el factor al que pertenecían. Pese a que incluso con una estructura de ocho factores ( $\Lambda = 1,047$ ) hubiésemos cumplido con el primero de los requisitos, nos hemos decantado por una de cuatro ( $\Lambda = 1,723$ ), al ser esta la que mejor cumplía con el segundo de los criterios planteados.

En cuanto a la fiabilidad, tomando como referencia los criterios de George y Mallery (2003), resultaría aceptable, buena en alguno de los casos, puesto que se alcanzan valores alfa de Cronbach entre .6 y .84 para cada una de las dimensiones (ver tabla 3).

TABLA 3. Psicometría del instrumento de medida

Dimensiones	Ítems	Fiabilidad
Características del ABP	4-9, 23-26	.827
Implicaciones organizativas del ABP	10, 11, 21, 22	.568
Tutorización y evaluación	12-18	.788
Sistema de mentoría	27, 28	.835
TOTAL	(todos los ítems)	.876

### Opiniones del alumnado sobre el ABP

Centrándonos en los resultados de la tabla 4, podríamos afirmar, con respecto a las *características del ABP*, que los encuestados lo perciben, en gran medida, como una metodología formidable (ítem 6,  $\bar{x} = 3,61$ ) que logra mejorar el aprendizaje del alumno (ítem 7,  $\bar{x} = 3,28$ ) y la adquisición de competencias (ítem 4,  $\bar{x} = 2,90$ ), resultando más apropiada que otros sistemas

metodológicos (ítem 9,  $\bar{x}$  = 3,66) e idónea para el ámbito universitario (ítem 8,  $\bar{x}$  = 3,62). Por ello, no es de extrañar que manifiesten que dicho sistema metodológico ha logrado implicarles, en gran

medida (ítem 24,  $\bar{x}$  = 3,39), en la materia objeto de estudio, muestren un gran nivel de acuerdo con la relevancia de los contenidos de la asignatura (ítem 5,  $\bar{x}$  = 3,19) y valoren la misma, a nivel general,

**TABLA 4. Opiniones del alumnado sobre el ABP, el sistema de evaluación y la actuación docente**

Ítems		1	2	3	4	$\bar{x}$	$\delta$
Características de la metodología ABP	4. Logro de competencias de la asignatura	0,0%	18,9%	72,2%	9,0%	2,90	,52
	5. Interés de los contenidos de la asignatura	0,0%	9,9%	60,8%	29,2%	3,19	,60
	6. Adecuación del ABP como metodología de aprendizaje	0,0%	3,8%	31,1%	65,1%	3,61	,56
	7. Metodología ABP como instrumento de mejora del sistema de estudio y aprendizaje del alumno	0,0%	8,3%	55,1%	36,6%	3,28	,61
	8. ABP como metodología adecuada para Universidad	0,5%	2,0%	32,7%	64,9%	3,62	,55
	9. Metodología ABP más apropiada que otros sistemas	0,0%	1,0%	31,7%	67,3%	3,66	,49
	23. Valoración de la asignatura en general	0,0%	1,0%	42,0%	57,1%	3,56	,52
	24. Nivel de implicación como estudiante	0,0%	3,4%	54,1%	42,4%	3,39	,55
	25. Grado de satisfacción con las prácticas	0,6%	4,5%	37,6%	57,3%	3,52	,61
	26. Satisfacción general con la asignatura	0,0%	3,8%	58,4%	37,8%	3,34	,55
Implicaciones	10. Entiendo la forma de trabajar con ABP	0,0%	0,6%	39,9%	59,6%	3,59	,50
	11. ABP como herramienta para aprender a trabajar en grupo y aprender del grupo	0,0%	5,7%	34,9%	59,4%	3,54	,60
	21. Nivel de uso de la herramienta calendario	5,6%	40,4%	28,7%	25,3%	2,74	,90
	22. Utilidad de la herramienta calendario	4,5%	29,2%	38,2%	28,1%	2,90	,86
Tutorización y evaluación	12. Atención profesor en el aula presencial	0,5%	2,8%	31,1%	65,6%	3,62	,57
	13. Tutorización del profesor fuera del aula	0,9%	2,4%	29,2%	67,5%	3,63	,58
	14. Grado de adecuación del sistema de evaluación orientada al aprendizaje que supone la asignatura.	0,0%	6,1%	63,7%	30,2%	3,24	,55
	15. Evaluación de competencias con rúbricas	3,9%	14,1%	63,4%	18,5%	2,97	,70
	16. Rúbricas como facilitadoras del aprendizaje	3,4%	32,2%	50,2%	14,1%	2,75	,74
	17. Sistema de evaluación mediante rúbricas más apropiado que otros sistemas	0,0%	12,7%	60,0%	27,3%	3,15	,62
	18. Actitud y trabajo del profesor	0,0%	1,4%	25,9%	72,6%	3,71	,48
Mentoría	27. Satisfacción con la experiencia de mentoría iniciada	7,1%	7,1%	40,5%	45,2%	3,24	,88
	28. Nivel de uso del sistema de mentoría	16,7%	21,4%	31,0%	31,0%	2,76	1,08

muy positivamente (ítem 23,  $\bar{x}$  = 3,56), mostrando un enorme grado de satisfacción (ítem 26,  $\bar{x}$  = 3,34), sobre todo, con las actividades prácticas que implica (ítem 25,  $\bar{x}$  = 3,52).

Con respecto a las *implicaciones* organizativas y de coordinación que supone el trabajo mediante ABP, el alumnado manifiesta mayoritariamente que ha entendido en qué consiste trabajar mediante el ABP (ítem 10,  $\bar{x}$  = 3,59) y ha aprendido el verdadero significado de trabajar en grupo y aprender del grupo (ítem 11,  $\bar{x}$  = 3,54). Se han registrado también buenos niveles, aunque no tan altos, con respecto a la utilidad de la herramienta calendario (ítem 22,  $\bar{x}$  = 2,90) y el uso de la misma (ítem 21,  $\bar{x}$  = 2,74).

En lo que respecta a la *tutorización y evaluación*, las valoraciones más positivas se centran en la actitud y trabajo del profesor (ítem 18,  $\bar{x}$  = 3,71), concretamente, en la atención que ha dispensado a los alumnos en el aula (ítem 12,  $\bar{x}$  = 3,62) y fuera de ella (ítem 13,  $\bar{x}$  = 3,63). Es complejo, verdaderamente, discernir si estos excelentes resultados se deben al modelo de actuación que exige el ABP, a la idiosincrasia del propio docente o a ambos aspectos. El sistema de evaluación se ha concretado en el empleo de rúbricas y, a juzgar por las manifestaciones de los encuestados, se han adecuado perfectamente al modelo de evaluación orientado al aprendizaje que la metodología ABP supone (ítem 14,  $\bar{x}$  = 3,24). Además, defienden que las rúbricas resultan más apropiadas que cualquier otro sistema (ítem 17,  $\bar{x}$  = 3,15) de evaluación y son útiles para valorar la adquisición de competencias propuestas (ítem 15,  $\bar{x}$  = 2,97), aunque algunos alumnos las han percibido más como un instrumento para su calificación que como una herramienta orientadora de su aprendizaje (ítem 16,  $\bar{x}$  = 2,75;  $\delta$  = 0,74).

Aunque perciben la utilidad del sistema de *mentoría* (ítem 27,  $\bar{x}$  = 3,24), organizado por el docente para responder a los principios del ABP, parece que el empleo del mismo ha sido muy desigual (ítem 28,  $\bar{x}$  = 2,76;  $\delta$  = 1,08),

encontrándonos con dos grupos diferenciados de alumnos, los que han empleado muy poco este recurso, y los que lo han utilizado en gran medida.

No hemos encontrado diferencias de opinión significativas en función del sexo, curso o turno al que se asistía, pero sí en base al objetivo que motivaba las actuaciones del alumnado (aprender o meramente por aprobar) y su edad. Con un nivel de confianza del 99% (ver tabla 5), afirmamos que el alumnado con deseo de aprender está de acuerdo, en mayor medida que aquellos que solo quieren aprobar, con el hecho de que la metodología ABP es un sistema de evaluación orientado al aprendizaje, que verdaderamente aumenta los niveles de logro y resulta idóneo para el ámbito universitario. Igualmente, podríamos establecer (95% de confianza) que valoran, en mayor medida, los contenidos de la asignatura, el sistema de rúbricas, la actuación profesor, las prácticas y la asignatura en global.

Según la magnitud del tamaño del efecto, las diferencias resultan moderadas en todas las comparaciones ( $d$  ronda ,5 puntos), excepto en lo referente a entender el ABP como un sistema de evaluación orientado al aprendizaje (ítem 14), en el que las diferencias resultarían considerablemente grandes ( $d$  ronda los ,8 puntos). Cabría comentar también, en cuanto al nivel de uso del sistema de mentoría (ítem 28), que, aun no habiéndose registrado diferencias significativas en base al valor de  $p$ , el análisis de la magnitud del efecto sí revela diferencias, de nivel moderado, favorables a quienes, primordialmente, deseaban aprobar.

También se han registrado diferencias (95% de confianza) moderadas (según el valor de  $d$ ) en función de la edad (ver tabla 6). Los más veteranos estiman en mayor medida el empleo de rúbricas para evaluar las competencias, así como el uso de la herramienta calendario. Sin embargo, son los más jóvenes los que han mostrado mayor satisfacción respecto a la realización de las actividades prácticas que conlleva la metodología ABP.

**TABLA 5. Diferencias de opinión entre quienes quieren aprender o solo aprobar (U de Mann-Whitney)**

Ítems	Interés por aprender/aprobar	N	Rango promedio	Sig.	d
5	Aprobar	27	71,41	,021*	-0,50
	Aprender	151	92,74		
7	Aprobar	27	67,85	,008**	-0,57
	Aprender	151	93,37		
8	Aprobar	27	66,52	,002**	-0,61
	Aprender	151	93,61		
14	Aprobar	27	64,33	,001**	-0,73
	Aprender	151	94,00		
17	Aprobar	27	72,65	,035*	-0,44
	Aprender	151	92,51		
18	Aprobar	27	75,98	,041*	-0,43
	Aprender	151	91,92		
25	Aprobar	27	69,78	,013*	-0,45
	Aprender	151	93,03		
26	Aprobar	27	69,85	,013*	-0,56
	Aprender	151	93,01		
28	Aprobar	10	27,20	,096	0,50
	Aprender	32	19,72		

Nota: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .

**TABLA 6. Diferencias de opinión en función de la edad (H de Kruskal-Wallis)**

Ítems	Edad	N	Rango promedio	Sig.	d
5	22-23	90	93,94	,136	,40
	24-28	75	95,42		
	29 o más	29	113,93		
15	22-23	90	97,21	,035*	,44
	24-28	75	90,15		
	29 o más	29	117,41		
21	22-23	87	84,55	,018*	,59
	24-28	65	86,17		
	29 o más	26	114,38		
25	22-23	87	97,99	,041*	,40
	24-28	65	83,02		
	29 o más	26	77,31		

Nota: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Pese a que la prueba H no haya detectado diferencias significativas en cuanto al interés de los contenidos, se dan, en un nivel moderado (el valor d ronda los 0,5 puntos), a favor de los más veteranos.

Respecto a las preguntas abiertas, la tabla 7 resume el sistema de categorías resultante del análisis de contenido, así como el peso de cada una de ellas:

**TABLA 7. Sistema de categorías**

Categoría	Indicador	Código	Descripción
<b>Implicación percibida en la asignatura: nivel, fundamentos, motivos y consecuencias que se derivan de la misma</b>			
Nivel (32,75%)	Grado	NIV1 (92%)	Descripción y nivel de exigencia e intensidad en el esfuerzo que el estudiante invierte en la asignatura (p. ej., máximo, alta, notable, media, activa, de interés, plena, global, total, participativa, bastante, mucho, lo que he podido, etc.)
	Justificación	NIV2 (61%)	Comentarios en los que se justifica la implicación (p. ej., constancia, dedicación, inversión de tiempo, interés, estando pendiente, atenta, seguir ritmo, estar encima del trabajo)
Fundamentos (17,24%)	Estipulado asignatura	FUN1 (41%)	La implicación se proyecta en lo que se exige en la asignatura de una forma tangible y calificable (p. ej., trabajo individual —lectura de artículos, participación en foros, etc.—, trabajo grupal —exposiciones, reuniones, etc.—, elaboración del proyecto de intervención —diseño, desarrollo y evaluación, etc.—)
	Método de trabajo	FUN2 (39%)	La implicación se proyecta en acciones concretas que el estudiante desempeña por la propia dinámica o ambiente de clase (p. ej., asistir y participar en clase, aportar ideas fundamentadas, organizar el trabajo, planificar y coordinar el grupo, etc.)
Motivos (4,31%)	Método	MOT1 (18%)	La implicación está motivada por el método de trabajo de la asignatura (p. ej., objetivos y contenidos interesantes, participativa, motivadora, obliga a trabajar mucho, requiere de tiempo, exige seguimiento continuo, asume e interioriza las responsabilidades y funciones, etc.)
	Grupo	MOT2 (10%)	La implicación está motivada por el propio grupo de trabajo (p. ej., el grupo tiene historia, experiencia de trabajo previo, está compenetrado e implicado, etc.)
	Profesor	MOT3 (5%)	La implicación está motivada por la actuación del docente (p. ej., recibes apoyo, motivación, etc.)
	Aprendizaje	MOT4 (7%)	La implicación está motivada por el enfoque de aprendizaje (p. ej., el aprendizaje es real, basado en un contexto práctico real, etc.)
	Proyecto	MOT5 (8%)	La implicación está motivada por el proyecto propuesto (p. ej., centrado en temática actual, etc.)
Consecuencias (4,31%)	Expectativa	CON1 (10%)	Resultados esperados o no, cumplidos o no, tras finalizar la asignatura (p. ej., experiencia gratificante a nivel de proyecto y trabajo en grupo, estresante pero satisfactorio con el esfuerzo, no se obtiene los resultados esperados, etc.)
	Experiencia	CON2 (10%)	Aprendizajes adquiridos por las vivencias con la metodología (p. ej., aprendizaje académico, en grupo —con compañeros—, conocimientos prácticos y útiles, se aprende dentro y fuera del aula, etc.)
	Impacto	CON3 (6%)	Huella que deja la metodología en el estudiante, que va más allá del aprendizaje académico (p. ej., eliminación de miedos, sentirse seguro en la participación, cambio significativo en el sujeto, etc.)

**TABLA 7. Sistema de categorías (cont.)**

Categoría	Indicador	Código	Descripción
<b>Dificultades que el estudiante detecta en su aprendizaje con la metodología ABP</b>			
Dificultades (11,64%)	Proyecto	DIF1 (57%)	Dificultades identificadas en el desarrollo del proyecto (p. ej., tiempo, desorientación, estructura, modificaciones en los apartados, evaluación del proyecto, etc.)
	Grupo	DIF2 (21%)	Dificultades identificadas en el trabajo en grupo (p. ej., coordinación, organización, trabajo, conflictos internos, etc.)
	Profesor	DIF3 (19%)	Dificultades identificadas en la actuación del docente (p. ej., explicaciones, más exposiciones, más prácticas, más ejemplos, etc.)
	Sin dificultades	DIF4 (13%)	Intervenciones en las que se expresa la falta de dificultades para lograr las competencias de la asignatura (debe aparecer sola, sin ningún otro código de la misma categoría)
<b>Competencias adquiridas con la metodología ABP</b>			
Metodología (29,75%)	Personal	AYU1 (73%)	Competencias personales adquiridas gracias a la ayuda atribuida a la metodología docente (p. ej., autonomía, ser críticos, resolutive, creativa, tomar decisiones, etc.)
	Profesional	AYU2 (65%)	Competencias profesionales logradas gracias a la ayuda atribuida a la metodología docente (p. ej., aplicar conocimientos prácticos, trabajar en situaciones reales, trabajar en equipo, etc.)

Asumimos como válido el sistema de categorías empleado (ver tabla 8;  $p < ,001$ ), dada la buena concordancia interjueces (Altman, 1991; Viera y Garrett, 2005), en las asignaciones de códigos al texto, en las categorías

*fundamentos* ( $K = ,66$ ), *dificultades* ( $K = ,67$ ) y *metodología* ( $K = ,74$ ), mientras que en *nivel* ( $K = ,45$ ), *motivos* ( $K = ,55$ ) y *consecuencias* ( $K = ,56$ ), solo podríamos catalogarla como moderada.

**TABLA 8. Resultados de Kappa Fleiss**

Categorías	Kappa (K)	ASE	Z-Value	P-Value
Nivel	,44955357	,05608921	8,01497369	,00000***
Fundamentos	,65503110	,03772846	17,36172232	,00000***
Motivos	,55033321	,06505483	8,45952906	,00000***
Consecuencias	,55718437	,08735503	6,37838891	,00000***
Dificultades	,66786217	,03496167	19,10269487	,00000***
Metodología	,73904042	,04498221	16,42961470	,00000***

Fuente: elaboración propia.

Nota: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Por razones de espacio, presentaremos únicamente el análisis de la dimensión *Implicación* que aglutina todas aquellas manifestaciones referentes al grado de implicación en la asignatura, las razones que justifican la percepción, los factores que la motivan, así como las consecuencias derivadas.

#### *Nivel*

Grado de implicación y razón que justifica dicha entrega. El 29,4% no expresó razones.

#### – Grado

El 92% de los casos describe el nivel de exigencia e intensidad en el esfuerzo que se invierte en la asignatura. Hacen referencia a una participación generalmente alta, continua y activa, que muchos perciben como global, total o plena.

“Mi implicación ha sido máxima en todos los aspectos, tanto en la parte más individual y de trabajo más autónomo, como en el trabajo grupal y en el desarrollo del proyecto” (p. 27, suj. 5).

#### – Justificación

Un 61% apela a diferentes razones para justificar su alta implicación. Exponen aspectos actitudinales como la constancia para seguir el ritmo, dedicación exigida, inversión de tiempo requerida, interés y expectativas, que dan muestra de los motivos y preocupación personal sentidos.

“Mi implicación como estudiante ha sido bastante alta puesto que he asistido a todas las reuniones de mi grupo de trabajo, he realizado las tareas previstas durante la elaboración e implementación de nuestro proyecto, he aprendido a llevar a cabo un proyecto en un contexto real, etc., por todo ello, considero que mi implicación en la asignatura y con mi grupo ha sido máxima y he aprendido

mucho tras la realización de la misma” (p. 27, suj. 55).

#### *Fundamentos*

#### – Estipulado asignatura

Un 41% ha expresado su implicación asociándola a las prácticas de aprendizaje que se exigen en el programa. En algunos casos, la implicación se ha debido al trabajo individual por medio de lectura de artículos, participación en foros, etc. En otros, al trabajo grupal mediante exposiciones, reuniones, elaboración del proyecto, etc.

“He trabajado activamente en el diseño del proyecto. Al igual que el resto de mis compañeros, he acudido diariamente a clase, al lugar donde hemos realizado la intervención y en todas las reuniones que hemos hecho semanalmente para la elaboración del proyecto. Además, he trabajado las lecturas de la asignatura y he realizado algunos de los mapas conceptuales que había que realizar para el portafolio fina” (p. 27, suj. 70).

#### – Método de trabajo

La implicación se proyecta en acciones concretas que se fundamentan y originan por la propia dinámica de clase (39%). Se alude, entre otras, a la asistencia y participación en clase, gestión de la comunicación y aportaciones de ideas en el trabajo en grupo, organización del trabajo, planificación y coordinación del grupo, o resolución de conflictos.

“Creo que he tenido una implicación bastante alta desde el principio hasta el final de la asignatura. Siempre he llevado al día las lecturas, las quedadas en grupo, las sesiones del proyecto... Creo que de las personas de mi grupo he sido una de las que más se ha implicado, sobre todo en la organización y planificación de las sesiones prácticas, ya que quizás es con lo que más he aprendido así como con la realización del proyecto” (p. 27, suj. 20).

### Motivos

Los motivos que justifican la implicación se han estudiado atendiendo a un grupo de cinco categorías, ordenadas por su peso (%):

#### – Método (18%)

Las características del método de trabajo exigen una dedicación y seguimiento continuo al alumnado; además de una actitud participativa en la que deben asumir responsabilidades en las tareas encomendadas. La percepción es de sentirse atraídos por los objetivos de aprendizaje y el interés que les suscitan los contenidos.

“Soy una alumna que se desmotiva y se aburre fácilmente, pero con este tipo de metodología me veo obligada a trabajar mucho para salir adelante, y como los contenidos y objetivos me han resultado interesantes, creo que he aportado mucho y he estado pendiente” (p. 27, suj. 2).

#### – Grupo (10%)

El grupo de trabajo es un elemento motivador que modula la implicación de sus miembros. El proceso de integración, las continuas reuniones establecidas para desempeñar lo programado, la responsabilidad exigida respecto al cumplimiento de las tareas encomendadas para el buen funcionamiento del grupo, la coordinación y el reparto de tareas, los aportes y contribuciones de recursos e ideas, la satisfacción y el sentimiento de unión y compañerismo son factores que mantienen al estudiante comprometido, con independencia de los problemas, conflictos e inconvenientes propios de las dinámicas de aprendizaje compartido.

“He trabajado en un grupo muy competente y eso hace que te impliqués más, esperas de tus compañeros que se esfuercen por lo que uno mismo encuentra las fuerzas para hacerlo. Me he implicado mucho con el grupo dando lo mejor de mí y aprendiendo de mis compañeros” (p. 27, suj. 18).

#### – Proyecto (8%)

Los motivos vienen por la elaboración del proyecto en sus diferentes fases (diseño, desarrollo y evaluación), la organización grupal y las actividades que requiere su realización y puesta en práctica. Además del interés que suscita y el sentido útil para la vida profesional con el que ha sido descrito.

“No obstante, me sentí muy satisfecha con mi implicación directa en el proyecto, ya que realizamos el desarrollo de las actividades y fue muy gratificante poder trabajar de forma real nuestro proyecto. Y también fue muy positivo para mí mostrar a todos mis compañeros/as la presentación de nuestro proyecto en el aula. También decir que el trabajo cooperativo con la mayoría de las componentes de mi grupo fue excepcional y aprendí mucho de ellas. Para finalizar decir que volvería a trabajar en otro proyecto, ya que conozco la manera de hacerlo gracias a esta asignatura, a la mayoría de mis compañeras de grupo y sobre todo a la profesionalidad del profesor” (p. 27, suj. 75).

#### – Aprendizaje (7%)

La implicación está motivada por un enfoque de aprendizaje definido como global e integrador desde diferentes puntos de vista, que valora la capacidad de autonomía y las experiencias adquiridas con prácticas desarrolladas en contextos reales.

“En mi opinión, no han surgido dificultades, pues como muy bien ya describe la propia metodología ABP, se trata de ser capaz de resolver problemas de manera autónoma a través del propio grupo. No se trata de dificultades, sino de aprendizaje a través de obstáculos, ya que si estos obstáculos no apareciesen no aprenderíamos a resolverlos ni a desenvolvemos de manera autónoma. Se trata de aprender a aprender, de ser autónomo en nuestro aprendizaje, y para ello, tenemos que ser capaces de resolver los problemas que se nos presentan, si



no, no estaríamos hablando de aprendizaje” (p. 34, suj. 83).

– Profesor (5%)

La actuación del docente, a través de sus intervenciones (asesorando y realizando el seguimiento de los grupos; explicando, aclarando e informando durante el proceso de elaboración del proyecto; facilitando materiales) y actitudes (de exigencia, pero de cercanía y profesionalidad) ha propiciado que los estudiantes se interesen por aprender acorde con la metodología establecida.

“Considero que mi grado de dedicación e implicación en la asignatura ha sido alto. La asignatura me interesa bastante y la forma de abordarla por la metodología empleada por el profesor ha favorecido mis ganas de aprender y sentirme útil ya que al poder llevar a la práctica todo lo aportado en clase es lo más fructífero” (p. 27, suj. 89).

### *Consecuencias*

Este aspecto está referido a los indicios (expectativas, experiencias e impacto) que dan muestra de los resultados en términos de valoraciones emitidas al finalizar la asignatura, así como las experiencias de aprendizajes logrados e impacto no académico que deja la metodología.

– Expectativa

El 10% alude a que la consecución del proyecto desarrollado, mediado con el trabajo en grupo, les ha reportado experiencias gratificantes. Aunque no en todos los casos se han obtenido los resultados esperados, se coincide en el hecho de que el estilo de trabajo requerido puede resultar estresante, pero finalmente satisfactorio.

“En lo que se refiere al diseño y puesta en práctica del programa de intervención, destacar que he trabajado mucho para que todo se ajustara a nuestras expectativas y

obtuviésemos los resultados planteados y considero que lo hemos conseguido; además ha sido una experiencia que me ha permitido aprender mucho” (p. 27, suj. 57).

– Experiencia

El 10% relata sus aprendizajes como consecuencia de la práctica vivenciada. Se determina que no todo el aprendizaje alcanzado es académico; que los contextos de aprendizajes no se ajustan únicamente a las experiencias de trabajo en clase; que el trabajo de grupo y con los compañeros de clase ha supuesto un enriquecimiento en la labor desempeñada; y que los conocimientos cobran mayor sentido cuando tienen un enfoque práctico y resultan útiles de cara a su aplicación en un contexto real.

“La asignatura me ha motivado mucho desde primera hora por la facilidad de intervenir sobre un contexto real, por lo que me he implicado al 100% desde el primer minuto”.

“Me he implicado mucho con el grupo dando lo mejor de mí y aprendiendo de mis compañeros” (p. 27, suj. 5).

– Impacto

Una de las consecuencias que derivan de la implicación en la metodología es la impronta que deja en los estudiantes y que estos consideran que va más allá del aprendizaje académico. Se destaca la eliminación de miedos, el sentimiento de seguridad en la participación y los cambios significativos en las actitudes.

“Mi implicación ha sido bastante alta, pues, aunque soy una persona bastante tímida, me he esforzado por eliminar mis miedos, especialmente en la exposición que tuvimos que realizar ante un tribunal externo y la elaboración de un proyecto, en un corto espacio de tiempo, sin tener mucha idea, pues en los años anteriores no había experimentado algo igual” (p. 27, suj. 21).

## Discusión

Tomando en consideración las impresiones de los estudiantes, y respondiendo a los objetivos e hipótesis establecidos en nuestra investigación, podríamos concluir que el ABP es una metodología eficiente que logra mejorar el sistema de estudio y aprendizaje universitario, propicia la consecución de las competencias propuestas y resulta más apropiada que otros sistemas metodológicos, entre otras razones, por lograr una mayor implicación del alumnado y fomentar su aprendizaje en grupo. Como se ha demostrado con el contraste de hipótesis, las valoraciones positivas sobre esta metodología predominan significativamente entre quienes cursan la asignatura para aprender, frente a quienes manifiestan hacerlo meramente para aprobar, lo que confirma nuestra hipótesis inicial. Por otro lado, no se han encontrado diferencias en función del sexo, el curso o el turno de estudios, pero sí en cuanto a la edad. Si bien los veteranos muestran mayor agrado con los contenidos e instrumentos empleados (calendario y sistema de rúbricas), en la metodología ABP desarrollada, son los más jóvenes los que valoran en mayor medida el tipo de actividades prácticas que esta implica.

La importancia dada a la evaluación viene por explicitarla y darle un papel relevante, como orientación del aprendizaje, dentro del modelo ABP, asumiendo las propuestas de Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez (2014) por visibilizar las prácticas evaluadoras.

Respecto a la implicación del estudiante, destacan los altos niveles de exigencia, esfuerzo y participación desarrollados bajo un enfoque de aprendizaje global e integrador. El ABP consolida el interés y las expectativas por lograr unos objetivos de aprendizaje basados en competencias propias del mundo profesional, cuyo impacto va más allá de lo académico. La idiosincrasia del trabajo en equipo, implícito en esta metodología, refuerza valores morales, como la solidaridad, el respeto, la lealtad, la

honradez y la tolerancia (De los Ríos, Millán, Ruiz y Tirado, 2015). La implicación es mayor gracias a un rol docente que ejerce de guía, dejando tiempos de trabajo en el equipo para respetar la toma de decisiones consciente y justificada.

En respuesta a la última de las hipótesis propuestas, las principales dificultades que percibe el estudiante son propiamente técnicas de tareas particulares del proyecto, no del método en sí, como el análisis de datos, conceptos teóricos nuevos o dominio de técnicas de investigación. Las dificultades del trabajo en equipo son de coordinación y organización, así como de búsqueda de soluciones para resolver conflictos internos. Los que ven problemas en no disponer de un profesor para *resolverlo todo* están, por el contrario, dejando entrever que el método funciona, al obligarles a indagar y tomar decisiones como profesionales, lo que a la postre supondrá mayores cotas de seguridad. Es más una fortaleza del método que una debilidad.

En suma, y respondiendo a los objetivos planteados en esta investigación, la principal aportación de este estudio es que los datos ponen de manifiesto que el ABP sitúa al estudiante como profesional en formación, acercando la forma de trabajo a lo que supondrá el futuro laboral. Podemos confirmar que apoya la consecución de competencias de acción profesional. La efectividad del propio método viene asociada a su capacidad de vincular el trabajo del alumno con la práctica profesional (Robledo *et al.*, 2015). Apoya no solo el proceso de formación profesional, sino la adquisición de competencias personales, resultando más creativo.

El AFE no resulta, por sí solo, suficiente para demostrar la validez de constructo del instrumento de recogida de datos. De este modo, entre las distintas limitaciones del estudio, cabría señalar la necesidad de aplicar, en un futuro trabajo, un Análisis Factorial Confirmatorio que permita comprobar la bondad de ajuste

del modelo propuesto. Por otro lado, sería interesante ampliar el estudio a otras áreas de conocimiento y poder determinar, también, la influencia real de la particular actitud y rol del docente. Resulta importante fijar mecanismos de control de esta variable, dado que

pensamos que la actitud docente podría explicar muchos otros factores del método. Otra idea interesante para investigaciones venideras sería introducir medidas objetivas mediante evaluación interjueces en el trabajo realizado en los equipos (León-del-Barco *et al.*, 2014).

## Referencias bibliográficas

---

- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Ardaiz-Villanueva, Ó., Nicuesa-Chacón, X., Brene-Artazcoz, Ó., Sanz de Acedo-Lizarraga, M. L., y Sanz de Acedo-Baquedano, M. T. (2011). Evaluation of computer tools for idea generation and team formation in project-based learning. *Computers and Education*, 56, 700-711. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.012
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la Estadística aplicada a la Investigación Educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chng, E., Yew, E. H. J., y Schmidt, H. G. (2015). To what extent do tutor-related behaviours influence student learning in PBL? *Advances in Health Sciences Education*, 20 (1), 5-21. doi: 10.1007/s10459-014-9503-y
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- De los Ríos, A., Millán, S., Ruiz, M., y Tirado, P. (2015). Los valores en el título de administración y dirección de empresas: un análisis de su importancia para estudiantes y egresados. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 385-399. doi: 10.6018/rie.33.2.203251
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. doi: 10.2797/81203
- European Commission (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/8.pdf>
- Floyd, F. J., y Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7 (3), 286-299. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.286
- Genc, M. (2015). The project-based learning approach in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24 (2), 105-117. doi: 10.1080/10382046.2014.993169
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11.0 update). Boston: Allyn & Bacon.
- Grande, I., y Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (2004). *Análisis Multivariante*. Madrid, España: Prentice-Hall.
- Hung, W. (2015). Cultivating Creative Problem Solvers: The PBL Style. *Asia Pacific Education Review*, 16 (2), 237-246. doi: 10.1007/s12564-015-9368-7
- Hung, W., Jonassen, D. H., y Liu, R. (2008). Problem-based learning. En J. M. Spector, J. G. van Merriënboer, M. D. Merrill y M. Driscoll (eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 485-506). New York, NY: Erlbaum.
- Ibarra-Saiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 339-362. doi: 10.6018/rie.32.2.172941

- Kaklauskas, A., Kuzminske, A., Zavadskas, E. K., Daniunas, A., Kaklauskas, G., Seniut, M. ... Cerkauskiene, R. (2015). Affective Tutoring System for Built Environment Management. *Computers and Education*, 82, 202-216. doi: 10.1016/j.compedu.2014.11.016
- Kam, H. J., y Katerattanakul, P. (2014). Structural model of team-based learning using Web 2.0 collaborative software. *Computers and Education*, 76, 1-12. doi: 10.1016/j.compedu.2014.03.003
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.
- León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Iglesias-Gallego, G., y Marugán-de-Miguelsanz, M. (2014). Determinantes en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 411-424. doi: 10.6018/rie.32.2.172721
- Marín, F., y Sánchez, J. (1996). Estimadores del tamaño del efecto en meta-análisis: un estudio Monte Carlo del sesgo y la eficiencia. *Psicológica*, 17 (3), 467-482.
- Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B., y Luft, S. (2014). Why Problem-Based Learning Works: Theoretical Foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3&4), 221-238.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 369-383. doi: 10.6018/rie.33.2.201381
- Soparat, S., Arnold, S. R., y Klaysom, S. (2015). The development of Thai learners' key competencies by project-based learning using ICT. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1 (1), 11-22.
- Viera, A. J., y Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37 (5), 360-363. Recuperado de <http://www.stfm.org/FamilyMedicine/Vol37Issue5/Viera360>

## Anexo. Resultados del análisis factorial

TABLA 1. Comunalidades

	Inicial	Extracción
4. Logro de competencias	1,000	,744
5. Contenidos de la asignatura	1,000	,865
6. Metodología ABP	1,000	,851
7. Metodología como mejora para aprender	1,000	,716
8. Metodología adecuada para Universidad	1,000	,828
9. Metodología ABP más apropiada que otros sistemas	1,000	,810
10. Entender el ABP	1,000	,869
11. Trabajo en grupo	1,000	,790
12. Atención profesor aula presencial	1,000	,627
13. Tutorización del profesor fuera del aula	1,000	,760

**TABLA 1. Comunalidades (cont.)**

	Inicial	Extracción
14. Evaluación de la asignatura	1,000	,769
15. Evaluación de competencias con rúbricas	1,000	,825
16. Rúbricas como facilitadoras del aprendizaje	1,000	,750
17. Sistema de rúbricas más apropiado que otros sistemas	1,000	,711
18. Actitud y trabajo del profesor	1,000	,700
21. Empleo herramienta Calendario	1,000	,866
22. Herramienta calendario	1,000	,895
23. Asignatura en general	1,000	,699
24. Mi implicación como estudiante	1,000	,810
25. Satisfacción con las prácticas	1,000	,628
26. Satisfacción general con la asignatura	1,000	,866
27. La experiencia impulsada por el profesor con los mentores me ha parecido...	1,000	,801
28. La experiencia con mi mentor/a me ha servido...	1,000	,862

Método de extracción: análisis de componentes principales.

**TABLA 2. Matriz de configuración\***

	Componente			
	1	2	3	4
4. Logro de competencias	,528	,289	-,100	-,390
5. Contenidos de la asignatura	,544	,298	,126	,103
6. Metodología ABP	,825	,020	-,224	,182
7. Metodología como mejora para aprender	,533	,113	,137	,047
8. Metodología adecuada para Universidad	,872	-,235	-,071	,206
9. Metodología ABP más apropiada que otros sistemas	,783	-,306	,163	,228
10. Entender el ABP	,146	,503	-,030	-,092
11. Trabajo en grupo	,207	,433	,009	,021
12. Atención profesor aula presencial	,065	-,265	,682	,086
13. Tutorización del profesor fuera del aula	-,210	-,041	,731	,014
14. Evaluación de la asignatura	-,028	,514	,472	,047
15. Evaluación de competencias con rúbricas	-,018	,066	,609	-,242
16. Rúbricas como facilitadoras del aprendizaje	,232	,196	,518	-,170
17. Sistema de rúbricas más apropiado que otros sistemas	-,093	,231	,639	-,065
18. Actitud y trabajo del profesor	,076	-,169	,783	,178
21. Empleo herramienta Calendario	-,043	,905	-,168	,193

**TABLA 2. Matriz de configuracióna (cont.)**

	Componente			
	1	2	3	4
22. Herramienta calendario	-,236	,933	,017	,407
23. Asignatura en general	,591	,118	-,003	,325
24. Mi implicación como estudiante	,591	,287	-,124	-,281
25. Satisfacción con las prácticas	,703	,039	-,108	-,107
26. Satisfacción general con la asignatura	,610	,084	,230	-,074
27. La experiencia impulsada por el profesor con los mentores me ha parecido...	,257	,146	-,015	,765
28. La experiencia con mi mentor/a me ha servido...	,074	,243	-,020	,895

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

**TABLA 3. Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,037	30,596	30,596	7,037	30,596	30,596	4,256	18,504	18,504
2	2,335	10,152	40,748	2,335	10,152	40,748	3,321	14,439	32,943
3	2,139	9,299	50,047	2,139	9,299	50,047	3,178	13,819	46,762
4	1,723	7,491	57,538	1,723	7,491	57,538	2,479	10,776	57,538
5	1,422	6,184	63,721						
6	1,223	5,317	69,039						
7	1,118	4,862	73,901						
8	1,047	4,550	78,451						
9	,838	3,642	82,093						
10	,735	3,194	85,287						
11	,675	2,934	88,221						
12	,500	2,173	90,394						
13	,451	1,963	92,356						
14	,339	1,474	93,831						
15	,313	1,360	95,191						
16	,264	1,148	96,339						
17	,208	,906	97,245						
18	,168	,731	97,976						

TABLA 3. Varianza total explicada (cont.)

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
19	,166	,722	98,698						
20	,115	,499	99,197						
21	,097	,424	99,621						
22	,061	,266	99,887						
23	,026	,113	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

El modelo de cuatro factores explica tan solo el 57,54% de la varianza, pero implica una agrupación que sí resulta lógica. Como podemos observar a continuación, aumentar el número

de factores supone lógicamente aumentar el porcentaje de varianza explicada, pero nos encontramos con una estructura difícil de comprender:

TABLA 4. Matriz de configuración\*

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Logro de competencias	,489	-,310	,078	-,179	,005	,365	,294	,103
5. Contenidos de la asignatura	,138	,653	,138	-,100	-,137	,173	-,077	,224
6. Metodología ABP	,746	-,232	-,097	,144	,053	-,124	-,035	,496
7. Metodología como mejora para aprender	,370	,600	,258	-,149	-,192	-,161	,081	-,111
8. Metodología adecuada para Universidad	,930	-,037	-,064	,266	-,001	-,192	,081	-,119
9. Metodología ABP más apropiada que otros sistemas	,449	,457	-,248	,119	-,160	-,217	,214	,243
10. Entender el ABP	-,281	,020	-,067	,128	,008	,976	-,070	,236
11. Trabajo en grupo	-,102	-,152	-,002	-,061	,125	,152	,099	,911
12. Atención profesor aula presencial	-,178	,818	-,171	,029	,100	,012	,201	-,260
13. Tutorización del profesor fuera del aula	,006	-,107	-,186	,103	,877	,003	,058	,149
14. Evaluación de la asignatura	-,144	,328	,338	-,153	,340	-,042	,089	,406
15. Evaluación de competencias con rúbricas	-,202	,232	,093	-,141	,004	-,064	,872	,092
16. Rúbricas como facilitadoras del aprendizaje	,154	,023	,089	,030	,255	,195	,595	,040
17. Sistema de rúbricas más apropiado que otros sistemas	,215	,036	,231	-,134	,743	-,201	,048	,041
18. Actitud y trabajo del profesor	-,087	,501	-,154	,266	,333	,076	,355	-,145
21. Empleo herramienta Calendario	-,041	-,121	,914	,191	-,225	,088	,248	-,012

**TABLA 4. Matriz de configuración<sup>a</sup> (cont.)**

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
22. Herramienta calendario	-,048	-,037	,993	,260	,133	-,112	-,072	-,019
23. Asignatura en general	,160	,456	-,103	,222	-,104	,270	-,204	,283
24. Mi implicación como estudiante	,278	,103	,017	-,049	-,244	,717	,164	-,128
25. Satisfacción con las prácticas	,785	,079	,035	-,148	,108	,057	-,249	-,119
26. Satisfacción general con la asignatura	,673	,196	-,011	-,026	,381	,267	-,213	-,211
27. La experiencia impulsada por el profesor con los mentores me ha parecido...	,184	-,089	,160	,872	,063	,060	-,033	,006
28. La experiencia con mi mentor/a me ha servido...	-,043	,090	,303	,922	-,036	,041	-,119	-,070

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 20 iteraciones.

**TABLA 5. Matriz de estructura**

	Componente						
	1	2	3	4	5		
4. Logro de competencias			,549	,173	,590	,414	-,400
5. Contenidos de la asignatura			,719	,443	,444	,559	,012
6. Metodología ABP			,725	,104	,417	,200	,202
7. Metodología como mejora para aprender			,707	,390	,113	,553	-,118
8. Metodología adecuada para Universidad			,778	,193	,151	,152	,192
9. Metodología ABP más apropiada que otros sistemas			,768	,373	,051	,179	,192
10. Entender el ABP			,201	,181	,804	,233	,010
11. Trabajo en grupo			,316	,231	,584	,338	,034
12. Atención profesor aula presencial			,237	,624	-,069	,081	,078
13. Tutorización del profesor fuera del aula			-,068	,628	,385	-,108	,181
14. Evaluación de la asignatura			,338	,641	,472	,598	-,041
15. Evaluación de competencias con rúbricas			,283	,618	,024	,446	-,366
16. Rúbricas como facilitadoras del aprendizaje			,475	,663	,437	,453	-,203
17. Sistema de rúbricas más apropiado que otros sistemas			,188	,677	,398	,321	-,058
18. Actitud y trabajo del profesor			,288	,764	,131	,112	,210
21. Empleo herramienta Calendario			,338	,148	,291	,887	-,083
22. Herramienta calendario			,208	,279	,307	,817	,166
23. Asignatura en general			,612	,278	,423	,240	,339
24. Mi implicación como estudiante			,604	,178	,605	,412	-,289



TABLA 5. Matriz de estructura (cont.)

	Componente				
	1	2	3	4	5
25. Satisfacción con las prácticas	,646	,164	,426	,253	-,096
26. Satisfacción general con la asignatura	,649	,480	,632	,269	-,005
27. La experiencia impulsada por el profesor con los mentores me ha parecido...	,326	,177	,157	,111	,754
28. La experiencia con mi mentor/a me ha servido...	,212	,146	,038	,161	,833

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: normalización Promax con Kaiser.

## Abstract

### *Contributions of the PBL method in achieving professional action competences*

**INTRODUCTION.** This empirical study deals with the perception that university students have about the acquisition of professional competence by means of project-based learning (PBL). Our concept of PBL fits within authentic learning environments whereby students working in teams learn to investigate projects which are geared towards their future as professionals. **METHOD.** In order to collect data about students' opinions regarding the PBL methodology, we administered an anonymous online questionnaire with 30 questions. The questionnaire was administered at the end of the training process, just before students saw their final overall result, as a control measure to avoid bias in responses. Our data came from a sample of 212 participating students during the years 2006-2013, belonging to the BA Degree in Psychopedagogy at the University of Seville (Spain). Descriptive (percentages, means and standard deviations) and inferential (Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and effect size) analyses were employed on the data provided by the closed questions, whereas content analysis (category system and Kappa concordance coefficient) was thought more adequate for open questions. **RESULTS.** Respondents perceive the PBL as a formidable methodology which contributes towards improving students' learning, their level of involvement, and the acquisition of competences, presenting itself as more appropriate than other methodological systems, and suitable for university settings. This perspective predominates significantly among those who are motivated by the desire to learn, as opposed to those who are interested only in passing the subject. **DISCUSSION.** The key finding of this study, supported by our data, demonstrates that PBL considers the student as a professional in training, and thus, anticipating the type of work that the student will be doing in the future. We concluded that the PBL method leads to the establishment of competence in professional action at the university in significant ways, especially when compared with other traditional methods of instruction.

**Keywords:** *Project method, Apprenticeship, Teaching method, Higher Education.*

## Résumé

---

### *Contributions de la méthode ABP dans l'acquisition de compétences pour l'action professionnelle*

**INTRODUCTION.** Une étude empirique sur la perception que les étudiants possèdent au sujet de l'acquisition des compétences professionnelles s'appuyant sur la méthodologie d'apprentissage basée sur des projets (Projet-Based Learning PBL), est présentée. Notre concept de ABP s'encadre dans des environnements d'apprentissage authentiques, où les étudiants apprennent à faire des investigations en équipe sur des projets basés sur leur avenir professionnel. **MÉTHODE.** Pour recueillir des données sur l'opinion des étudiants sur la méthodologie de l'ABP, un questionnaire anonyme mis en ligne est proposé. Il est composé de 30 questions et est distribué dans le moment que la formation touche à sa fin, juste avant de connaître les qualifications finales de chaque élève (mesure de contrôle qui permet d'éviter la possible influence dans les réponses). Les résultats de ce questionnaire comprennent 212 étudiants à la dernière année en Psychopédagogie de l'Université de Séville au fil de la période 2006-2013. Des analyses descriptives (pourcentages, moyennes et écarts typiques) et des analyses de déduction (test de Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis et importance de cet effet) sont effectuées en fonction de l'information apportée par les questions fermées et l'analyse de contenu (système de catégories et l'indice de concordance Kappa) pour les données fournies par des questions ouvertes. **RÉSULTATS.** Les participants perçoivent l'ABP comme une méthodologie formidable qui permet d'améliorer l'apprentissage des étudiants, leur niveau d'implication et leur acquisition de compétences, se présentant donc comme une méthode plus appropriée au milieu universitaire que d'autres systèmes méthodologiques. Cette perspective prédomine nettement parmi ceux qui sont intéressés à apprendre face à ceux qui sont uniquement motivés par le désir de réussir un examen. **DISCUSSION.** La principale contribution de cette étude montre que les données recueillies prouvent que l'ABP fait que l'étudiant devienne maître de sa formation, en se familiarisant avec la manière de travailler que lui réalisera dans l'avenir. Il est conclu que la méthode ABP au sein universitaire facilite considérablement l'acquisition des compétences pour l'action professionnelle.

**Mots clés:** *Méthode de projets, Apprentissage professionnel, Méthode d'enseignement, Enseignement supérieur.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Javier Rodríguez-Santero (autor de contacto)**

Profesor titular de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Su trayectoria investigadora se centra en los métodos de investigación en educación, el análisis de datos y la evaluación orientada al aprendizaje.

Correo electrónico de contacto: jarosa@us.es

Dirección para la correspondencia: Javier Rodríguez Santero, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Despacho 4.53, Facultad de Educación, C/ Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla, España.

### **Juan Jesús Torres-Gordillo**

Profesor contratado doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Su trayectoria investigadora se centra en *e-Learning*, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación de competencias, metodología docente, metodología de investigación, orientación profesional y creatividad.

Correo electrónico de contacto: [juanj@us.es](mailto:juanj@us.es)

### **Victor Hugo Perera-Rodríguez**

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Su trayectoria investigadora se centra en la tecnología educativa, el *e-Learning*, la innovación docente y la metodología de investigación educativa.

Correo electrónico de contacto: [vhperera@us.es](mailto:vhperera@us.es)



# LA ESCUELA Y LA CONCILIACIÓN DE LOS TIEMPOS COTIDIANOS DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN GALICIA

## *How families of primary school pupils in Galicia balance school and their everyday lives*

LAURA VARELA CRESPO<sup>(1)</sup>, LARA VARELA GARROTE<sup>(2)</sup> Y JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS<sup>(1,3)</sup>

<sup>(1)</sup> *Universidad de Santiago de Compostela*

<sup>(2)</sup> *Universidad de A Coruña*

<sup>(3)</sup> *Fundación Meniños*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.48602

Fecha de recepción: 22/02/2016 • Fecha de aceptación: 12/04/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Laura Varela Crespo. E-mail: laura.varela@usc.es

Fecha de publicación *online*: 07/06/2016

---

**INTRODUCCIÓN.** Se estudia la incidencia de los tiempos escolares en la conciliación de las familias con hijos escolarizados en educación primaria y se analiza la frecuencia con la que hacen uso de servicios y programas que ofertan los centros educativos (madrugadores, actividades extraescolares, etc.) en función del lugar de residencia habitual. Se considera el centro escolar y la organización de sus tiempos como un eje clave en la conciliación familiar. **MÉTODO.** Se aplicó un muestreo aleatorio simple considerando los centros educativos de cada provincia gallega, la titularidad (público o privado), el contexto territorial (rural-urbano en términos de zona densamente poblada, intermedia o bajamente poblada) y el curso académico (1º a 6º de educación primaria). Fueron entregados 3.400 cuestionarios recogiendo 2.037 válidos, quedando ampliamente garantizada la representatividad de la muestra ( $e= 2,2\%$ ; confianza= 95,5%). **RESULTADOS.** Los resultados muestran que los horarios de la escuela, los servicios que oferta a nivel extraescolar y las vacaciones se asocian con los niveles de conciliación de las familias. Se ha detectado asociación entre, por un lado, el nivel de conciliación familiar y, por otro, la presencia de servicios en el centro y el contexto territorial en que se sitúa. Son las familias que viven en la ciudad aquellas que recurren más a la oferta de servicios de la escuela para facilitar la organización de sus tiempos. **DISCUSIÓN.** Se revela que el ámbito escolar incide directamente en la organización de los tiempos cotidianos de las familias con hijos en educación primaria, constatándose diferencias entre las áreas urbanas y rurales. Es necesario formular acciones estratégicas en términos de conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia y de sus familias para dotarlos de una mayor sincronía, una tarea que compete a toda la sociedad.

**Palabras clave:** *Educación primaria, Tiempos escolares, Programas extraescolares, Necesidades familiares.*

---

## Introducción

Los tiempos escolares con sus horarios, calendarios, rutinas diarias mantienen para la infancia y sus familias una estrecha interrelación con otros tiempos —personales, laborales, de ocio, etc.— que afectan a los modos de organización de sus cambiantes y aceleradas vidas cotidianas. Algunos de estos cambios, tales como la incorporación de la mujer al ámbito laboral, los nuevos modelos de familia o la edad en que se tiene el primer hijo, han provocado una revolución en los hogares (Garzón, 2014; Rivero *et al.*, 2005).

Se trata de transformaciones que traen importantes consecuencias, entre ellas, la percepción en muchas familias sobre el problema de conciliación, vivido principalmente como un problema de tiempos incompatibles, de estrés real o percibido y de sensación y realidad de falta de tiempo para atender a las exigencias profesionales y familiares (López y Acereda, 2007). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud ha advertido que la sensación de falta de tiempo es uno de los mayores generadores de estrés de nuestros días (OMS, 2005) y numerosas investigaciones han centrado su atención en los efectos dañinos que genera el irresoluto conflicto entre trabajo y familia; destacando la depresión, la hipertensión y el abuso de sustancias como algunos de los más preocupantes (Burke y Greenglass, 1999; Frone, 2000, citado en Michel, Kotrba, Mitchelson, Clark y Baltes, 2011).

La globalización neoliberal, la compresión espacio/tiempo y la intensificación de los ritmos de vida (Shahjahan, 2015; Walker, 2009) hacen cada vez más compleja la consecución de una armonización equilibrada entre el trabajo, la familia y la escuela que respete no solo los intereses adultos, sino fundamentalmente las necesidades y los derechos de la infancia (Egido, 2011; Morán y Cruz, 2011). Esta situación de cambios inciertos, que pone en cuestión las bases sobre las que se ha fundamentado el bienestar social, se

manifiesta “en la desincronización horaria cotidiana y en las dificultades crecientes para gestionar los tiempos individuales y colectivos de manera satisfactoria para todos. La familia, el cuidado, la formación, el mundo laboral, la vida social y el ocio conviven en conflicto” (Sintes, 2015: 17).

De entre los múltiples desencuentros que se producen entre las familias y la escuela debido a los desajustes temporales entre, por un lado, la jornada laboral y, por otro, el calendario y horario escolar, cabe destacar los periodos de vacaciones y la falta de adecuación entre los horarios escolares y laborales como los más conflictivos. Junto a estos aspectos, Cordón y Tobío (2005) añaden dos puntos negros más de la conciliación: el cuidado de los niños en edad preescolar y en los momentos de enfermedad. Si se considera el día a día de las responsabilidades que tienen las familias con hijos, las jornadas de las instituciones educativas son tan importantes que necesitan compaginarse con otras esferas del tiempo, tales como las de tipo laboral (Carbonell, 2013). De hecho, el horario escolar es tan significativo para las rutinas familiares que, habitualmente, la estructuración de los tiempos se realiza en función de los diferentes servicios y programas que ofertan las escuelas para su organización diaria.

En ocasiones, las familias perciben problemas de armonización de sus tiempos causados por la poca flexibilidad de los ritmos escolares que entran en conflicto con sus jornadas laborales (Caballo, Caride y Meira, 2011), mientras que, en otras, la percepción incide en la necesidad de una mayor flexibilización horaria en el ámbito laboral (Pina, 2013). El debate sobre los tiempos cotidianos es todavía más amplio y viene desarrollándose desde hace décadas en torno a temáticas que afectan a diversas esferas del tiempo de las familias, como el tipo de jornada escolar (continua o partida) (Lázaro, 2012), los servicios extraescolares que se ofertan (Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011; Greene, Lee, Constance y Hynes, 2013; Metsäpelto y Pulkkinen, 2014;

Theokas y Bloch, 2006) o la duración y organización de las vacaciones del alumnado y de sus progenitores (Percy y McCleary, 2011). En esta situación de encaje de tiempos tan difícil para el ámbito familiar, cualquier cambio que se lleve a cabo en la cuestión temporal debe enfocarse desde una visión social y educativa.

Si bien resulta necesaria una reflexión sobre la jornada escolar atendiendo a la conciliación de los tiempos de las familias, es esencial realizar un análisis sobre la jornada laboral, que atañe no solo a las Administraciones públicas sino también a la sociedad en su conjunto. De este modo, podrán proponerse nuevas soluciones e implementarse otras ya señaladas desde el enfoque investigador, tales como: flexibilizar el horario escolar y el laboral en los momentos de entrada y salida, establecer redes familiares para colaborar y prestarse servicios mutuamente, así como otras fórmulas de organización del tiempo que mejoren la situación actual de las familias (Arhoe, 2008; Bote y Cabezas, 2012; Gimeno, 2008; Morán, 2009).

En los últimos años, las dificultades para la conciliación de las familias con hijos han provocado que estas ejerzan presión en los centros educativos para que ofrezcan soluciones a fin de armonizar sus tiempos, siendo los servicios escolares los más demandados en educación primaria después de la ayuda de los familiares para el cuidado de los niños (Alcañiz, 2013; Caballo *et al.*, 2011; Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011b). Así, han surgido diversos servicios que han prolongado los horarios de la escuela, tal es el caso de programas como el de madrugadores, el comedor escolar o las actividades extraescolares. Esta situación ha generado diferencias en función de la titularidad y situación de los centros educativos (Escribano, 2012), de modo que las escuelas privadas y urbanas han hecho parte de su atractivo la oferta de este tipo de servicios, para ofrecer a las familias trabajadoras una cobertura horaria en el cuidado de sus descendientes que aporta un abanico mayor de soluciones a sus problemas de conciliación.

Por otra parte, se ha de destacar que el tiempo no lectivo —situado en el centro de los conflictos de la conciliación— puede llegar a convertirse en un escenario lleno de oportunidades educativas más allá del currículum académico, pero también en fuente de desigualdades para los procesos formativos del alumnado (Gimeno, 2008). En relación a los centros de jornada continua —modalidad predominante en España en la etapa de educación primaria— se constata que, a pesar de las demandas de las familias, la mayoría de las actividades extraescolares están decayendo (los casos más claros son Canarias, Galicia, Castilla-La Mancha, Asturias y Murcia) y el servicio de comedor escolar también ha tendido a desaparecer o disminuir (Sintes, 2015). Consecuentemente, es la esfera familiar y, especialmente, la infancia quienes deben soportar la falta de respuesta por parte de los poderes públicos, que no están garantizando los recursos y servicios educativos necesarios para velar por un tiempo educativo de calidad fuera del horario lectivo; a la vez que se limitan las potencialidades de la institución escolar como un recurso socioeducativo clave del territorio.

No se trata de una cuestión menor, ya que la controversia horaria ha sido —y continúa siendo— un tema de debate a nivel internacional sin una solución a la vista, dado que afecta a las bases del modelo educativo y social e implica, no solo a las escuelas, sino al conjunto de la sociedad (empresas, tercer sector, municipios, etc.). Gran parte de los estudios relacionados con el ámbito de la conciliación se realizan teniendo en cuenta el entorno urbano (Caballo, Gradaïlle y Merelas, 2012; Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011a; Innerarity y Sancho, 2014) en donde los servicios escolares de apoyo familiar son presumiblemente mayores. En el ámbito rural, los recursos y servicios de apoyo a la conciliación se consideran gravemente insuficientes, una forma más de exclusión social en este contexto (Monzón, 2015), puesto que a la dificultad para armonizar los tiempos hay que añadirle otros factores como la

geografía, la falta de conectividad o el transporte (Rivero, 2008).

En este marco, se sitúa el presente trabajo que pretende indagar en cómo inciden los tiempos escolares en la conciliación y en los usos que realizan las familias de servicios y programas que ofertan los centros educativos, en función de su lugar de residencia habitual; sea en el ámbito rural o en el contexto urbano.

## Método

A continuación se presentan las características de la muestra y del procedimiento metodológico seguido en el proyecto de investigación *Concilia\_d@s!*, orientado a conocer cómo se organizan los tiempos cotidianos de la infancia y sus familias en Galicia (tanto en el contexto rural como en el urbano). En concreto, en este artículo se pretende estudiar la incidencia de los tiempos escolares en la organización de la vida cotidiana de las familias con hijos escolarizados en educación primaria y analizar la frecuencia con la que hacen uso de los servicios y programas que ofertan los centros educativos (madrugadores, actividades extraescolares, etc.), en función de su lugar de residencia habitual. Desde esta perspectiva, se consideran los tiempos escolares como un eje clave en la conciliación de los tiempos de las familias.

### Descripción de la muestra

La configuración del diseño de la muestra partió de un muestreo aleatorio simple, adecuado a los criterios de proporcionalidad y representatividad, tomando como unidad de referencia los centros educativos. La conformación de la muestra de centros de educación primaria participantes en el estudio, con la colaboración esencial de los equipos directivos y el profesorado de cada uno, partió de la consideración de las siguientes variables de segmentación: provincia (A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra);

titularidad (público, privado); contexto territorial (zona densamente poblada, ZDP; zona intermedia, ZIP —alta, intermedia o baja—; zona poco poblada, ZPP —alta, intermedia o baja—; IGE, 2015); y curso académico (1º, 2º, 3º, 4º, 5º o 6º de educación primaria, sabiendo que existe un grado de colinealidad casi plena de esta variable con la que correspondería a la edad del alumnado).

La población de referencia fue el alumnado gallego escolarizado en educación primaria en el curso académico 2014/2015, que constituye un total de 135.602 personas. En correspondencia, se entregaron 3.400 cuestionarios quedando la muestra configurada por 2.037 encuestas válidas, siendo esta una tasa de respuesta satisfactoria (la mortalidad se aproxima al 37%). La participación garantiza la representatividad de los resultados para el perfil de familias estudiado, que son extrapolables para el conjunto de familias gallegas con hijos en primaria, quedando fijado el nivel de error en el 2,2% y el nivel de confianza en el 95,5%.

### Descripción del cuestionario

El principal instrumento de recogida de información del proyecto fue un cuestionario elaborado *ad hoc* para familias (padres y/o madres) con hijos escolarizados en educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Este instrumento se distribuyó —previo contacto telefónico con la dirección del centro escolar— por miembros del equipo investigador entre el alumnado de las aulas de primaria, que lo hizo llegar a sus familias con el encargo de cumplimentarlo y devolverlo al centro. Las personas del grupo investigador responsable fueron las encargadas de realizar la recogida de los cuestionarios para el posterior tratamiento y análisis conjunto de la información.

Los cinco bloques temáticos en los que se estructura el cuestionario son: datos personales; conciliación; tiempos compartidos y tiempos libres;



recursos y servicios comunitarios; ocio, actividad física y salud. En la tabla 1 se presentan los principales descriptores de la composición de la muestra relativos al perfil de las familias estudiadas.

Seguidamente, se describen de manera detallada los ítems empleados para la elaboración de esta propuesta pertenecientes a los tres primeros bloques temáticos:

- *Grado de urbanización*: se trata de un ítem procedente del bloque temático “datos personales” que caracteriza en términos de urbanidad el territorio. Al efecto y dada la complejidad presente en Galicia, se utiliza la clasificación propuesta por el Instituto Gallego de Estadística —IGE— (2015) en su publicación *Panorama rural-urbano* que establece 7 áreas que van de mayor a menor densidad, desde las zonas densamente pobladas (ZDP), pasando por las intermedias (ZIP, que a su vez pueden subdividirse en altas, medias o bajas) y culminando en las zonas poco pobladas (ZPP, que a su vez se subdividen en altas, medias o bajas). En esta propuesta se analizará tanto la opción agrupada (ZDP-ZIP-ZPP) como la que contempla las subdivisiones.
- *Lugar de residencia*: complementariamente a la variable señalada con anterioridad, se considera el lugar de residencia diferenciando si se ubica en una aldea, un pueblo o una ciudad. Al igual que el anterior, es un ítem procedente del bloque temático “datos personales”.
- *Índice de conciliación*: ítem perteneciente al bloque de “conciliación” que muestra la capacidad de las personas para conciliar sus tiempos laborales, familiares y personales. Se aplicó la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal (Fraguela *et al.*, 2011b), un índice que se presenta agrupado en tres dimensiones correspondientes con un nivel de conciliación alto, medio o bajo.
- *Horarios escolares*: informa sobre la incidencia que los horarios escolares tienen sobre la conciliación a través de una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 se corresponde con “nada” y 4 con “mucho”. Es un ítem procedente del bloque temático del cuestionario sobre “tiempos libres y compartidos”, al igual que los ítems restantes seguidamente mencionados.
- *Horarios extraescolares*: muestra en qué medida los horarios extraescolares repercuten en la compatibilización de los horarios con una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 se corresponde con “nada” y 4 con “mucho”.
- *Vacaciones escolares*: indica la incidencia que las vacaciones tienen sobre la conciliación por medio de una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 se corresponde con “nada” y 4 con “mucho”.
- *Servicios o programas del centro educativo* (programa madrugadores, actividades

TABLA 1. Perfil de las familias

Provincia	Curso		Grado urbanidad	Quién responde	Titularidad
A Coruña 27,5%	1º 16,2%	4º 16,2%	ZDP 46,6%	Madre 78,1%	Público 72,3%
Lugo 19,1%	2º 17,1%	5º 18%	ZIP 18,9%	Padre 19,8%	Privado 27,7%
Ourense 16,2%	3º 16,4%	6º 16,1%	ZPP 34,6%	Madre y padre 0,3%*	
Pontevedra 37,2%					

\* Otra opción 1,7%.

*extraescolares, comedor...*): se valora la frecuencia con la que las familias recurren a servicios o programas ofertados por el centro educativo, puntuando en una escala Likert entre 1 “ninguna frecuencia” y 4 “muchísima frecuencia”; opciones a las que se añade “no existe”.

## Resultados

A continuación se presentan los principales resultados y las pruebas estadísticas empleadas que, por las características de los ítems analizados, se corresponden en todos los casos con la prueba Chi-cuadrado de Pearson.

En correspondencia con los objetivos que orientan este trabajo, los resultados se agrupan en dos bloques temáticos diferenciados:

- a) el estudio de la incidencia de los tiempos escolares sobre la conciliación de las familias con hijos en educación primaria;
- b) y el análisis de la frecuencia con la que, en función del contexto, utilizan las familias servicios o programas ofrecidos por los centros educativos.

### Conciliación y tiempos escolares

Los resultados que se presentan reflejan la existencia de relaciones significativas entre los

horarios escolares, los extraescolares y las vacaciones del alumnado, y el nivel de conciliación.

Para realizar una descripción general de la variable “conciliación”, los valores del índice de conciliación se han agrupado en torno a tres categorías: bajo, medio y alto (tabla 2). En general, puede señalarse que la mayor parte de la muestra se encuentra en un nivel de conciliación medio (50%), aunque también destaca un 27,8% de las familias que puntúan bajo en la escala.

**TABLA 2. Distribución de las familias según el nivel de conciliación**

	N	%
Bajo (1,00-2,00)	510	27,8
Medio (2,01-3,00)	924	50,4
Alto (3,01-4,00)	400	21,8
Total	1.834	100

Como se comprueba en la tabla 3, respecto al análisis de la repercusión de los tiempos escolares, se detecta una asociación entre los mismos y el nivel de conciliación (Chi-Cuadrado de Pearson,  $\chi^2_{(6, 1786)}=193,95$ ;  $p<0,001$ ).

Los resultados contenidos en la tabla 3 muestran una gran consistencia al reflejar una mayor afectación sobre el nivel de conciliación, a medida

**TABLA 3. Incidencia de los horarios escolares sobre la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Bajo nivel de conciliación	25,2%	37,2%	22,8%	14,8%
Nivel medio	34,9%	42,3%	18,3%	4,4%
Alto nivel de conciliación	62,4%	27,5%	7,5%	2,6%
Total	38,1%	37,7%	17,2%	6,9%

que aumenta la dificultad ocasionada por los horarios escolares. La proporción de familias que encuentran mucha o bastante dificultad en los horarios escolares es sensiblemente superior entre las que concilian peor y, progresivamente, en la categoría intermedia, reduciendo su presencia porcentual en las familias que mejor concilian. Con más intensidad se manifiesta en la categoría de entre quien no encuentra ninguna dificultad en los horarios escolares, donde existen 37,2 puntos porcentuales de diferencia entre los niveles alto y bajo.

La extensión de la jornada escolar de mañana a la gran mayoría de los centros educativos puede ser otro aspecto sobre el que profundizar desde esta línea de investigación, detectada la mañana como un momento en el que las familias presentan dificultades para atender a sus hijos. En ese sentido, se valora la incidencia que tienen las actividades extraescolares sobre la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal (Fraguela *et al.*, 2011b).

Se encuentra una asociación altamente significativa entre los horarios extraescolares y el nivel de conciliación ( $\chi^2_{(6, 1789)}=270,15$ ;  $p<0,001$ ) destacando que, aunque la tendencia mantiene unos parámetros similares, existe un mayor peso de los tiempos extraescolares que de los escolares para todos los niveles de conciliación. Se observan unos parámetros de medida más similares en las categorías intermedias —especialmente entre las familias con niveles bajos y medios— estableciéndose las diferencias más

importantes en las categorías extremas. Por ello, puede señalarse la mayor incidencia que las actividades extraescolares tienen respecto a los tiempos escolares, tanto en términos cuantitativos, atendiendo al número de familias afectadas, como cualitativos, dado que la intensidad es comparativamente más elevada en todos los niveles; implicando los horarios extraescolares una dificultad mayor para compatibilizar los horarios en los días lectivos.

Por último, continuando con los tiempos relacionados con la escolarización, se atiende al periodo vacacional. Sustentada en una fuerte asociación ( $\chi^2_{(6, 1789)}=226,507$ ;  $p<0,001$ ), cabe señalar que la incidencia sobre la conciliación de las vacaciones escolares mantiene unos niveles similares de manera global, aunque analizando la distribución dentro de cada nivel, se comprueba que la exigencia derivada de estos tiempos incide más proporcionalmente en las familias con altos niveles de conciliación y, en menor medida, en las de nivel medio; mientras que entre las que muestran un bajo nivel se intensifica la problemática (aumentan en 9,9 puntos porcentuales las personas a las que les afecta mucho y disminuyen un 10,8% las que responden bastante).

Además, se constata una mayor incidencia de las vacaciones escolares en la categoría “mucho”, siendo así para el 14,8% de la muestra —considerada en términos absolutos, más allá de los relativos al índice de conciliación presentados en la tabla 5—, sabiendo que en el caso de

**TABLA 4. Incidencia de los horarios extraescolares sobre la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Bajo nivel de conciliación	17,8%	31,4%	31,8%	19%
Nivel medio	23,2%	41%	31,1%	4,6%
Alto nivel de conciliación	53,2%	34%	8,8%	3,9%
Total	28,2%	36,8%	26,5%	8,5%

**TABLA 5. Incidencia de las vacaciones escolares sobre la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Bajo nivel de conciliación	25,9%	24,2%	21%	28,9%
Nivel medio	28,3%	33,7%	27,1%	10,9%
Alto nivel de conciliación	58,7%	23%	12,7%	5,7%
Total	34,2%	28,7%	22,3%	14,8%

los horarios escolares el porcentaje incluido en esta categoría equivalía al 6,9% y en los extraescolares era del 8,5%. En ese sentido, las vacaciones escolares suponen una problemática intensa para 1 de cada 6 familias aproximadamente, comprobándose que su incidencia es, comparativamente, más independiente del nivel de conciliación que las variables examinadas con anterioridad. Cabe subrayar que en este ítem se reduce la tendencia central de las respuestas con una distribución más relativamente homogénea respecto al grado de dificultad ocasionado.

De manera global, existe asociación entre los niveles de conciliación de las familias gallegas con hijos en primaria y los horarios y calendarios derivados de la escolarización, específicamente horarios escolares, extraescolares y periodos vacacionales.

#### Contexto de residencia, conciliación y recursos del centro educativo

En este apartado se pretende valorar en qué medida existen recursos ofertados por el centro educativo que contribuyen a coordinar y organizar los tiempos cotidianos, constatando la propia existencia de programas o servicios al efecto y valorando los aportes que implican para las familias y la adecuación a sus necesidades.

Se aprecia una relación significativa entre la existencia de recursos ofertados por el centro y

el nivel de conciliación familiar ( $\chi^2_{(8, 1779)}=36,76$ ;  $p<0,001$ ), aunque la fuerza de la relación es sensiblemente menor que con los ítems analizados anteriormente. Existe entre un 44,4% (baja conciliación) y un 57,1% (alta conciliación) que indican no utilizar nunca alternativas proporcionadas por los centros educativos para solventar problemáticas de organización de los tiempos. Sumando este dato a las respuestas que evidencian la inexistencia de esta tipología de servicios, que superan el 5%, se constata que una mayoría nunca recurren a esta opción. Cabe referir también que en esta variable se reduce enormemente la tendencia central —opciones de respuesta poco o bastante—, incrementándose el peso relativo de las categorías extremas, observando que existe una mayor tasa de respuesta tanto específica como global en la categoría “mucha frecuencia” respecto a “bastante”, lo que denota que un 16,8% de familias concede mucha importancia a la disponibilidad de estos recursos para compatibilizar sus horarios.

Existe una tendencia clara que detecta una ligera dificultad superior para conciliar en las ZDP, respecto a las ZIP y las ZPP, encontrándose más de 4 puntos de diferencia entre las categorías extremas, aunque los índices de la prueba Chi-Cuadrado de Pearson aconsejan tener cautela en las extrapolaciones al universo de referencia ( $\chi^2_{(4, 1834)}=6,17$ ;  $p<0,001$ ).

La frecuencia con la que las familias gallegas con hijos en primaria hacen uso de recursos

**TABLA 6. Frecuencia con la que utiliza recursos o programas derivados del centro educativo en función del contexto de residencia**

	Ninguna frecuencia	Poca	Bastante	Mucha frecuencia	No existe
ZDP	45,2%	19,3%	12,2%	20,8%	2,5%
ZIP	53,8%	19%	10,9%	11,4%	4,9%
ZPP	47,7%	14,3%	13,2%	13,7%	11,1%
Total	47,7%	17,5%	12,3%	16,6%	5,9%

para la conciliación ofertados por los centros educativos muestra una asociación importante, en tanto que en las ZDP (que se corresponden con las 7 grandes ciudades gallegas, esto es, A Coruña, Ferrol, Lugo, Ourense, Pontevedra, Santiago de Compostela y Vigo) las familias utilizan con mayor frecuencia esta posibilidad ( $\chi^2_{(8, 1951)}=79,79$ ;  $p<0,001$ ).

La mayor presencia de programas, recursos e infraestructuras al efecto de mejorar la organización de los tiempos constituye un requisito primario que puede explicar una mayor aceptación en el ámbito urbano. Las diferencias entre las zonas poco y las densamente pobladas son tan notables, que en las primeras hay cuatro veces menos recursos que en las segundas. Por ello parece claro que las diferencias significativas encontradas se deben más a la mera

disponibilidad, que a la existencia de hábitos diferenciados territorialmente.

Una dinámica prácticamente idéntica se identifica desde un análisis del contexto más desagregado (estableciendo pequeñas zonas en las ZIP y ZPP, tal y como se presenta en la descripción de los ítems), aún con un nivel de dispersión mayor de las respuestas ( $\chi^2_{(20, 1951)}=144,257$ ;  $p<0,001$ ). En todo caso, se encuentra la misma tendencia general que asocia una mayor frecuencia de uso en las grandes ciudades, ligada claramente a la existencia de recursos ofrecidos por el centro educativo para facilitar la conciliación.

Por último y con la finalidad de confirmar la previsión realizada, esta segunda línea de análisis es completada con una valoración del lugar de residencia en la tabla 7.

**TABLA 7. Frecuencia con la que utiliza recursos o programas derivados del centro educativo en función del lugar de residencia**

	Ninguna frecuencia	Poca	Bastante	Mucha frecuencia	No existe
Ciudad	45,5%	19,3%	12,6%	20%	2,6%
Pueblo	48,6%	17,3%	12%	13,8%	8,3%
Aldea	51,4%	13,6%	12,7%	13,9%	8,5%
Total	47,7%	17,5%	12,3%	16,6%	5,9%

*Nota: la expresión utilizada en el cuestionario aplicado fue “vila”, de la que consideramos que “pueblo” se corresponde con la traducción más aproximada a la realidad de la población gallega.*

Se constatan evidencias significativas ( $\chi^2_{(12, 1951)} = 56,129$ ;  $p < 0,001$ ) que confirman una distancia entre las grandes ciudades, cuyos porcentajes se mantienen casi idénticos a los presentados con otras medidas de segmentación territorial, y los pueblos y las aldeas, fundamentalmente por unas inferiores condiciones de accesibilidad.

En términos de futuro, la investigación se enriquecería combinando la información presentada con la derivada de otras variables de identificación, tales como el nivel educativo de los padres, la edad de los hijos, la situación laboral de las personas adultas que componen el hogar, la profesión de los padres, el nivel socioeconómico, el número de hijos o la existencia de personas dependientes, etc.

## Discusión

A partir de los resultados alcanzados en esta investigación, se revela que el ámbito escolar incide directamente en la organización de los tiempos cotidianos de las familias, constatándose diferencias entre las áreas urbanas y rurales del contexto gallego.

Las familias con un nivel bajo de conciliación encuentran una dificultad elevada para compatibilizar su vida familiar y laboral con los horarios escolares, minimizándose la incidencia de los mismos en aquellas que disponen de mayores apoyos y recursos para la conciliación. En este sentido, son diversas las investigaciones que apuntan a la influencia de otros factores —junto al horario escolar— con un peso sensible en la organización de los tiempos cotidianos de la infancia y sus familias, entre los que se encuentran el ámbito laboral y la desigual distribución de las tareas domésticas y de cuidado (Carbonell, 2013; Papí y Frau, 2005). Paralelamente, los resultados obtenidos señalan que las dificultades para conciliar se intensifican en los tiempos extraescolares y en los periodos vacacionales, especialmente difíciles de sincronizar

con las responsabilidades laborales de los adultos.

Coincidiendo con Fraguera *et al.* (2011b), cabe afirmar que las familias se adaptan más fácilmente a las estructuras temporales estables propias de los horarios escolares que a situaciones excepcionales, tales como las vacaciones o los horarios discontinuos de las actividades extraescolares. Desde un enfoque comparado, las vacaciones escolares tienen mayor impacto sobre la compatibilización de los tiempos que las actividades extraescolares, presentándose como uno de los puntos más críticos en la armonización temporal de las familias.

Un tiempo, el del periodo estival, potencialmente educativo en el que no solo el conflicto horario está presente sino también el hecho de poder disponer de ese tiempo en condiciones reales de igualdad. Son precisamente los niños que residen en entornos de mayor vulnerabilidad quienes cuentan con menores oportunidades de acceso a las actividades extraescolares en el periodo lectivo y a otros servicios educativos y de ocio durante las vacaciones, generándose una diferencia cualitativa en relación a otros alumnos que por razones económicas, familiares, de ubicación de sus lugares de residencia, etc., tienen un acceso más amplio y continuado a iniciativas que les posibilitan la vivencia de un ocio valioso (Cuenca, 2014; FAPAC y Fundació Catalana de l'Esplai, 2002). En este estudio, las familias con bajo nivel de conciliación presentan mayores dificultades para organizar sus tiempos en todas las variables analizadas, de ahí que una línea de trabajo que se deriva de la presente deba encaminarse a establecer el peso relativo de los horarios y calendarios relacionados con la escolarización, incluyendo variables que den cuenta de las dificultades resultantes de los tiempos laborales.

También, se demuestra una relación significativa entre los recursos ofertados por los centros educativos y el nivel de conciliación de las familias, poniéndose de manifiesto que —además del

rendimiento académico— los progenitores tienen otras preocupaciones a la hora de elegir centro para sus hijos. Así lo confirma el estudio de la OCDE (2015), al subrayar que hay aspectos cualitativos, como la reputación, el ambiente agradable, la seguridad o la distancia de la escuela al domicilio que preocupan a las familias. La pérdida de matrícula en la escuela pública de jornada matinal es en parte consecuencia de la insuficiencia de programas y servicios para hacer frente a la batalla de las temporalidades, siendo las ciudades los lugares en los que estos recursos son más demandados en comparación con los pueblos y aldeas. En el caso de Galicia, escenario de la investigación, el envejecimiento de la población, la elevada dispersión territorial y la concentración de la población en las ciudades, constituyen factores a tener en cuenta respecto a la falta de recursos para la infancia.

En la línea de los resultados que ofrecen otras investigaciones (Caballo *et al.*, 2012; Fraguera *et al.*, 2011b; Gimeno, 2008; Gómez-Granell y Juliá, 2015; Sintés, 2015), los datos presentados coinciden en que los horarios y el calendario escolar son factores con una elevada incidencia en la vida cotidiana de las familias, especialmente en aquellas con mayores dificultades (laborales, económicas, personales, etc.) para organizar y armonizar sus tiempos. Los resultados reafirman la necesidad de desarrollar políticas de tiempo integral como una alternativa más ambiciosa a las políticas de conciliación, contribuyendo a superar las dificultades en la organización de las diversas temporalidades desde una perspectiva global del territorio que garantice el acceso a los servicios municipales y de bienestar a toda la ciudadanía, tanto en el contexto rural como en el urbano. Más allá de la yuxtaposición de tiempos, se trata de propiciar el cambio de la organización temporal vigente en las sociedades de bienestar, teniendo en cuenta la importancia de una dimensión temporal que no solo reduce el tiempo de trabajo a la jornada laboral sino que sitúa el horizonte en el bienestar cotidiano, incluyendo la perspectiva de género (Borràs, Torns y Moreno, 2007).

## Conclusión

Tomando como referencia los objetivos del estudio, se destacan las siguientes conclusiones:

- Existe asociación entre los niveles de conciliación de las familias gallegas con hijos en primaria y los horarios y calendarios derivados de la escolarización, específicamente horarios escolares, extraescolares y periodos vacacionales.
- El nivel de conciliación de las familias gallegas con hijos escolarizados en primaria se sitúa en los niveles medio (50%) y bajo (27,8%).
- Los horarios extraescolares son percibidos por las familias como una importante dificultad para compatibilizar sus tiempos en los días lectivos.
- Uno de los puntos críticos que inciden en la conciliación de los tiempos de las familias del alumnado de primaria son las vacaciones escolares.
- El entorno en el que viven las familias con hijos condiciona la conciliación y la utilización de recursos de apoyo. En Galicia, las familias que residen en las grandes ciudades (ZDP) son las que perciben mayores dificultades para armonizar sus tiempos y también las que recurren con más frecuencia a los servicios educativos ofertados por el centro escolar.
- Se destaca la posición de desigualdad en la que se encuentra el rural gallego, su dispersión geográfica y situación socio-demográfica dificultan con frecuencia la puesta en marcha de iniciativas para la ayuda de la compatibilización de los tiempos de las familias del alumnado de educación primaria.

En líneas generales, cabe afirmar que la conciliación y el ajuste de las temporalidades para la satisfacción de las necesidades personales, familiares y laborales de los adultos y los derechos y necesidades educativas de la infancia ha

sido —y continúa siendo— un tema de debate muy conflictivo, dado que requiere una transformación en el ritmo de vida y la coordinación de muchas personas (Martinic, 2015) —alumnado, familias y profesorado— con visiones tradicionalmente discordantes. No obstante, de este esfuerzo conjunto dependerá la consecución de dos objetivos fundamentales: de un lado, el desarrollo de estrategias e iniciativas educativas que redunden en el bienestar infantil y reduzcan las desigualdades en la ocupación de los tiempos libres en iniciativas culturales, deportivas, etc., sin que ello signifique una agenda sobrecargada de actividades que solo satisfaga los intereses adultos; de otro, las mayores posibilidades de contar con un tiempo

compartido en familia que, además de la necesaria coincidencia espacio-temporal, esté dotado de significado y pueda ser disfrutado en condiciones de igualdad.

Más allá de las horas que marca el reloj, la ineludible revalorización de la dimensión social del tiempo debe significar darse la posibilidad de vivirlo de otra manera, sin que la preeminencia de las actividades de producción y consumo acaben por subordinar los tiempos de la infancia a la mera custodia y/o limiten su derecho a un tiempo de ocio lúdico-formativo que sea realmente beneficioso y enriquecedor para su desarrollo, en lo individual y en lo colectivo.

---

## Nota

<sup>1</sup> El texto toma como referencia el proyecto de investigación “La conciliación en los tiempos cotidianos de la infancia en Galicia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales y prácticas de ocio en las escuelas, familias y comunidades (CONCILIA\_D@S)”, financiado por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria en la convocatoria de Emerxentes (2014-PG004), siendo su investigadora principal la Profa. Dra. Rita Gradaille Pernas.

---

## Referencias bibliográficas

- Alcañiz, M. (2013). Estrategias de conciliación y segmentación social: la doble desigualdad. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 73, 35-37. doi: 10.7458/spp2013732806.
- Arhoe (2008). *Decálogo por la racionalización de horarios en beneficio de la compatibilización de la vida familiar y laboral*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Borràs, V., Torns, T., y Moreno, S. (2007). Las políticas de conciliación: políticas laborales versus políticas de tiempo. *Papers: Revista de Sociologia*, 83, 83-96.
- Bote, V., y Cabezas, A. M. (2012). Conciliación y contrato a tiempo parcial en España: efectos de la crisis. *Pecunia: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 14, 207-218.
- Burke, R. J., y Greenglass, E. R. (1999). Work-family conflict, spouse support and nurse-staff well-being during organizational restructuring. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 327-336.
- Caballo, M. B., Caride, J. A., y Meira, P. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad en red. *Revista de Educación Social*, 47, 11-24.
- Caballo, M. B., Gradaille, R., y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-202.
- Carbonell, L. (2013). Familia, conciliación, igualdad y corresponsabilidad. *VIII Congreso nacional para racionalizar los horarios españoles* (pp. 95-97). Zaragoza: Cyan.
- Carmona, C., Sánchez, P., y Bakieva, M. (2011). Actividades Extraescolares y Rendimiento Académico: Diferencias en Autoconcepto y Género. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 447-465.
- Cordón, J., y Tobío, C. (2005). Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales. *Documentos de trabajo (Laboratorio de alternativas)*, 79.



- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Egido, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos. Análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 255-278.
- Escribano, J. (2012). Servicios educativos y sanitarios elementales en el medio rural: percepción social e influencia sobre la calidad de vida. *Estudios Geográficos*, LXXIII, 272, 35-61.
- FAPAC y Fundació Catalana de l'Esplai. (2002). *Eduquem més allà de l'horari lectiu*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Fraguela, R., Lorenzo, J. J., y Varela, L. (2011a). Conciliación y actividad física de ocio en familias con hijos en Educación Primaria. Implicaciones para la infancia. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 162-173.
- Fraguela, R., Lorenzo, J. J., y Varela, L. (2011b). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 429-446.
- Garzón, A. (2014). Cambios políticos y sociales de la Familia. *Psicología Política*, 49, 27-57.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Gómez-Granell, C., y Juliá, A. (2015). *Tiempo de crecer, tiempo para crecer*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Greene, K. M., Lee, B., Constance, N., y Hynes, K. (2013). Examining Youth and Program Predictors of Engagement in Out-of-school time programs. *Journal of Youth Adolescence*, 42 (10), 1557-1572. doi: 10.1007/s10964-012-9814-3.
- IGE (2015). *Panorama rural-urbano*. Instituto Galego de Estatística. Recuperado de: [http://www.ige.eu/web/mostrar\\_seccion.jsp?idioma=gl&codigo=0701](http://www.ige.eu/web/mostrar_seccion.jsp?idioma=gl&codigo=0701)
- Innerarity, C., y Sancho, A. (2014). Ciudad y ciudadanía. Un análisis de los planes estratégicos de desarrollo urbano desde la perspectiva de género. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 5, 342-370.
- Lázaro, L. (2012). La perspectiva social de la jornada escolar en la unión europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 193-218.
- López, A., y Aceda, A. (2007). *Entre la familia y el trabajo. Realidades y soluciones para la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar, la experiencia de la extensión de la jornada en Chile. *Revista brasileira de educação*, 20 (61), 479-499.
- Metsäpelto, R. L., y Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behaviour and school achievement in middle childhood: an overview of the research. *Journal for Educational Research Online*, 6 (3), 10-33.
- Michel, J. S., Kotrba, L. M., Mitchelson, J. K., Clark, M. A., y Baltes, B. B. (2011). Antecedents of work-family conflict: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behaviour*, 32, 689-725. doi: 10.1002/job.695.
- Monzón, M. Y. (2015). Una política educativa: la equidad. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 5 (10), 1-16.
- Morán, C. (2009). Infancia y familias a ritmo del tiempo escolar. En M. Cuenca y E. Aguilar (eds.), *El tiempo de Ocio: transformaciones y riesgos de la sociedad apresurada* (pp. 177-194). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Morán, C., y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 84-96.
- OCDE (2015). ¿Qué buscan los padres en el centro educativo de sus hijos? *Pisa in Focus*, 51. Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n51esp.pdf?documentId=0901e72b81ebd805>

- OMS (2005). *Mental health, facing the challenges, building solutions. Report from de WHO European Ministerial Conference*. Denmark: WHO Regional Office for Europe. Recuperado de: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/96452/E87301.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/96452/E87301.pdf)
- Papí, N., y Frau, M. J. (2005). La conciliación del empleo en el hogar: respuesta y reflejo de una organización del trabajo construida desde la institución de género *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 110, 149-171.
- Peercy, M. A., y McCleary, K. W. (2011). The impact of the year-round school calendar on the family vacation: an exploratory case study. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 35 (2), 147-170. doi: 10.1177/1096348010384595.
- Pina, M. (2013). Familia, conciliación, igualdad y corresponsabilidad. *VIII Congreso nacional para racionalizar los horarios españoles* (pp. 104-107). Zaragoza: Cyan.
- Rivero, A. (2008). *De la conciliación a la corresponsabilidad: buenas prácticas y recomendaciones*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer.
- Rivero, A., Del Corral, A., Cabrero, B., Martínez-Pantoja, I., Pescador, G., Antolinez, P., y Rodríguez, A. (2005). *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: Situación actual, necesidades y demandas (Informe de resultados)*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer.
- Shahjahan, R. (2015). Being 'Lazy' and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (5), 488-501. doi: 10.1080/00131857.2014.880645.
- Sintes, E. (2015). *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Theokas, C., y Bloch, M. (2006). *Out-of-school time is critical for children: Who participates in programs?* (vol. 20). Washintong: Child Trends.
- Walker, J. (2009). Time as the fourth dimension in the globalization of higher education. *The Journal of Higher Education*, 80, 483-509.

## Abstract

---

### *How families of primary school pupils in Galicia balance school and their everyday lives*

**INTRODUCTION.** This study analyses the impact of school hours on families with children in primary school and how often they use the different services and programmes offered by their schools (before-school care, after-school activities, etc.) according to their usual place of residence. Schools and how they organise their hours are considered key factors in school-family life balance. **METHOD.** The sample was selected by means of simple random sampling, taking into account the schools in each Galician province, their funding (state or private schools), their geographic context (rural or urban areas, in terms of high/intermediate/low population density) and the school year (years 1 to 6 in Primary Education). 3,400 questionnaires were given out and 2,037 of those collected were valid; therefore, the representativeness of the sample was highly guaranteed (error= 2.2%; confidence= 95.5%). **RESULTS.** The results show that school hours, after-school services and holidays are associated with families' level of school-life balance. The association between, on the one hand, the level of school-family life balance and, on the other, the existence of services at the school and its geographic context has been detected. The different services offered by schools are more commonly used by families living in cities in order to organise their time more easily. **DISCUSSION.** This study reveals that school life has a direct impact on how families with children in Primary Education plan their everyday lives, and it shows the differences between urban and rural areas. There is a need to develop strategic

actions which will reconcile the routines of children and their families so that they can be more synchronised; and this is the task for society.

**Keywords:** *Primary Education, School Schedules, After School Programs, Family needs.*

## **Résumé**

---

*L'École et la conciliation des horaires quotidiens des familles des élèves du Primaire à Galice*

**INTRODUCTION.** On étudie l'impact que les horaires scolaires ont sur la conciliation des horaires de travail des familles ayant des enfants scolarisés à l'Enseignement Primaire, au même temps qu'on analyse la fréquence avec laquelle ils utilisent les services et les programmes offerts par les centres scolaires (des programmes pour les élèves qui arrivent tôt, des activités extrascolaires, etc.) selon le lieu de résidence habituel. On considère l'organisation des horaires scolaires comme une question fondamentale pour la conciliation familiale. **MÉTHODE.** On a appliqué un échantillonnage aléatoire simple en considérant tous les centres scolaires de chaque province galicienne, leur titularité (publique ou privée), le contexte territorial (rural ou urbain) et leur niveau académique (comprenant du 1er au 6ème de l'Enseignement Primaire). On a été recueillies 3400 enquêtes, parmi lesquels 2037 ont été valides, étant largement garanties la représentativité de l'échantillon ( $e= 2,2\%$ ; confiance= 95,5%). **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que les horaires scolaires, les services extrascolaires offerts et les vacances sont étroitement liés aux niveaux de conciliation familiale. Il a été détecté une correspondance entre, d'un côté, le niveau de conciliation familiale et, d'un autre côté, la présence de services dans les centres scolaires ainsi que l'influence du contexte territorial où ils se trouvent. Ce sont les familles qui habitent à la cité qui utilisent plutôt les services offerts par les écoles afin de faciliter l'organisation du temps des familles. **DISCUSSION.** On arrive à la conclusion que l'ambiance scolaires agit directement sur la gestion du temps des familles ayant des enfants au Primaire, en constatant des différences entre le milieu urbain et le milieu rural. Il est donc nécessaire de formuler des actions stratégiques en termes de conciliation des horaires quotidiens des enfants et leurs familles, tout avec la fin de les donner une plus grande synchronie, une tâche qui concerne à toute la société dans son ensemble.

**Mots clés:** *Enseignement Primaire, Programmes des activités extrascolaires, Besoins familiaux.*

## **Perfil profesional de los autores**

### **Laura Varela Crespo (autora de contacto)**

---

Diplomada en Educación Social y licenciada en Pedagogía. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del grupo de investigación SEPA-*interea* de la USC. Sus principales líneas de investigación son: educación social y políticas públicas de bienestar; tiempos educativos y sociales.

Correo electrónico de contacto: [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Vida. Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. 15782, Santiago de Compostela.

### **Lara Varela Garrote**

Licenciada y doctora en Educación Física (UDC). Profesora contratada doctora en el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de A Coruña. Miembro del grupo de investigación SEPA-*interea* de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus principales líneas de investigación son: educación para el ocio y educación física (EF); evaluación de programas extraescolares; tiempos educativos y sociales y EF; actividad física y salud en la infancia, políticas deportivas y el juego. Correo electrónico de contacto: lara@udc.es

### **Juan José Lorenzo Castiñeiras**

Licenciado en Sociología por la UDC. Doctor en Ciencias de la Educación por la USC. Miembro del grupo de investigación SEPA-*interea* de la Universidad de Santiago de Compostela e investigador en la Fundación Meniños. Sus principales líneas de investigación son: tiempos educativos y sociales; tiempos de ocio; desarrollo comunitario y rural. Correo electrónico de contacto: juanjo.lorenzo@usc.es

**RECENSIONES /**  
***BOOK REVIEW***



PÉREZ SERRANO, G. (2016). *Diseño de Proyectos Sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Madrid: Narcea, 267 pp.

La obra aporta una exhaustiva *información y formación* al lector sobre la planificación, diseño y desarrollo de proyectos, dentro del marco de la intervención social y socioeducativa, proporcionando las técnicas y estrategias adecuadas para su implementación, desarrollo y evaluación. El libro va destinado a las organizaciones y agentes sociales, a los investigadores y educadores preocupados por este campo de conocimiento. Tiene un carácter didáctico y su propósito es divulgar el trabajo que la autora ha ido reelaborando en su práctica cotidiana y en la formación de agentes sociales. Por ello, ofrece una reflexión teórica que ayuda a fundamentar el trabajo práctico de planificación. Pretende estimular, motivar y elevar el nivel de conciencia profesional, para favorecer el rigor en la intervención práctica.

Consta de cinco capítulos diferentes y complementarios que abordan, desde distintas ópticas, el proceso de planificación. Todos ellos constituyen un entramado lógico que se va entretejiendo con el fin de asegurar, de modo coherente, el proceso de planificación. Por razones didácticas se presenta el proceso desde una perspectiva lineal. Sin embargo, los diferentes pasos se muestran entrelazados, también, desde una perspectiva cíclica e interactiva, con una retroalimentación constante. Incluye en la segunda parte proyectos sociales realizados por profesionales de la intervención social en diferentes ámbitos. Tienen como objetivo ofrecer una secuencia estructurada que sirva de referencia y modelo para la planificación de otros proyectos.

Comienza ofreciendo una breve fisonomía de “Los rasgos y síntomas que caracterizan a nuestra sociedad”, es así como se titula el primero de sus capítulos. Su objetivo es tomar conciencia de las características que definen esta sociedad para analizarla y poder interpretarla mejor. Este hecho nos ayudará a realizar y comprender la primera fase de la planificación, análisis de la realidad y su diagnóstico, imprescindible en cualquier proyecto social.

Los capítulos dos y tres constituyen el cuerpo central. El segundo se dedica al estudio de la *planificación*. Toda acción social requiere ser planificada. El tercero, “Fases para elaborar un proyecto”, conlleva *sistematizar* y construir una estructura para lograr una ordenación y secuenciación de las actividades y tareas. Se trata de un eje central de la obra por su extensión y amplitud.

El capítulo cuarto, titulado “Enfoque del marco lógico (EML)”, ofrece una herramienta novedosa que se utiliza en los proyectos de cooperación internacional, para articular y sistematizar las diferentes fases del proyecto. Las agencias de cooperación internacional han demostrado que es una herramienta de gestión eficaz que facilita la planificación, ejecución y evaluación de proyectos. Inserta un proyecto realizado con la metodología del marco lógico, paso a paso, con el fin de facilitar a los agentes sociales un modelo tipo, concreto, que les sirva de referencia.

No podía faltar, en esta obra, un capítulo dedicado a las técnicas de intervención. Su objetivo es ofrecer

a los profesionales, herramientas, medios y recursos para trabajar en todas las fases del proyecto. Estas técnicas se han estructurado en torno a tres ejes: análisis de la realidad y diagnóstico, proceso de ejecución y desarrollo, y técnicas de evaluación.

Este estudio finaliza con la presentación de tres proyectos prácticos realizados en diferentes contextos. El primer proyecto titulado “Relaciones intergeneracionales y de orientación profesional en el área de las personas mayores. Diversidad de edades, un mismo espacio” tuvo como base el modelo de aprender haciendo, situando a los jóvenes y a los mayores en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolos en protagonistas activos de su propio proceso.

El segundo proyecto, titulado “La Educación en valores socioambientales como estrategia para generar cambios de actitudes en el alumnado de educación primaria”, tiene por objetivo comprender el trabajo en valores socioambientales realizado en un aula de naturaleza.

El tercer proyecto “Ojos de la noche. Prevención y educación en el ocio nocturno juvenil desde la interpretación del patrimonio de la ciudad de Granada” tiene por finalidad detectar las necesidades de ocio nocturno juvenil con el propósito de establecer estrategias de intervención basadas en una filosofía de ocio formativo y saludable, desde una temática muy concreta como es el desarrollo de itinerarios interpretativos por la ciudad.

El libro de la profesora Gloria Pérez Serrano, trabajo de madurez intelectual y experiencial, constituye un instrumento teórico y práctico de gran valor y utilidad para profesionales y principiantes en el diseño de proyectos. Esperamos que esta obra aporte luz a los educadores, agentes sociales y planificadores de la educación para lograr una mejor conexión de la teoría con la práctica, que contribuya a la transformación de la sociedad y de los sujetos que en ella viven.

Ana Fernández-García  
Universidad Nacional de  
Educación a Distancia (UNED)

CARBONELL SEBARROJA, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro Editorial, 293 pp.

15 años después de la publicación de *Pedagogías del siglo XX*, Jaume Carbonell nos ofrece una visión de conjunto de las principales tendencias (apuestas) educativas que se gestan en la actualidad; con la sensibilidad del viajero (cronista) y el tacto del maestro, nos llevará por caminos tal vez insospechados para la escuela tradicional.

Además del prólogo, la presentación y el epílogo, el libro está compuesto por ocho capítulos, en los

cuales se ocupa de igual número de pedagogías (agrupadas por sus “aires de familia”); es destacable no solo la sensibilidad del autor para establecer dichas categorías, sino que es ejemplar la forma en que estructura cada capítulo para dar cuenta de los elementos fundamentales de las diferentes propuestas educativas que presenta, veamos primero dicho andamiaje.

Para comenzar cada travesía convoca voces fragmentarias que desde



las vivencias enmarcan el trayecto a seguir; en “Antecedentes y referentes”, rastrea las posibles raíces y sus relaciones (en una especie de genealogía pedagógica); en “Señas comunes de identidad”, caracteriza los fundamentos teóricos y sus transposiciones didácticas en busca de rasgos comunes y diferenciales (tras el ADN); en “Experiencias” esboza las prácticas que considera más representativas (proyectos, intervenciones e iniciativas); y en “A modo de conclusión: cuestiones para el debate”, a través de múltiples y perspicaces interrogantes (los cuales podrá encontrar el lector antes de las referencias bibliográficas) deja el campo abierto para futuras y necesarias investigaciones.

En sintonía con su visión caleidoscópica, demos ahora un vistazo (sin nombrarlas) a cada una de las pedagogías rastreadas por Carbonell.

Comienza con Rousseau y Tolstoi, sigue con Dewey, Illich y Reimer, hasta llegar a Sacristán, Careri y Acaso, paseándonos así por lugares que no están circunscritos a lo que denominamos “Escuela”, de allí emergen nociones de la ciudad como currículo abierto (que promueve la “deriva urbana”), la educación “expandida” (que posibilita los “centros sociales culturales”, MOOCS, Wikis, BCC...), la necesidad del contacto intergeneracional y las prácticas de aprendizaje-servicio.

Continúa el recorrido con algunas narraciones sociológicas (Althusser, Bourdieu, Baudelot...), que troncan con las ideas llevadas a la

práctica por el gran Freire y con las nociones emanadas de la “acción comunicativa” de Habermas; para analizar sus implicaciones educativas (a través de Giroux, Willis y McLaren), y terminar esbozando las experiencias de Fedicaria, Hegoa y la universidad transhumante.

Después de situarnos con la narración de “Un día en Summerhill”, nos invita a explorar los fundamentos y la propuesta de Neill, quien “radicaliza los principios de la Escuela Nueva o activa”, en contravía a su vez de Montessori por “su método demasiado ordenado, rígido, artificial”. Aquí, el autor nos ofrece un decálogo de los atributos o principios de estos centros libres no directivos, para finalizar con un panorama de las redes actuales de Educación Democrática, de Educación Libre, entre otros proyectos.

Luego, parte de la afirmación “todo el mundo tiene derecho a saber y la escuela debe garantizárselo”, expresada por un exalumno de Barbiana, para seguir el tránsito que nos lleva de la segregación a la inclusión (en cinco fases); sin olvidar los aportes de Ferrière, Montessori, Decroly y Freinet, destaca a la par, los de Milani, Imbernón, Stainback, Ainscow, Slee y otros; para comprender los presupuestos de la “diferencia inclusiva”, los “grupos cooperativos e interactivos”, las “comunidades de aprendizaje” y el proyecto INCLUD-ED.

Más adelante, ante la pregunta “¿tiene usted tiempo para la belleza?” y con la tensión entre *cronos* y *kairós* como telón de fondo, se despliega ante nosotros un trazado que

desde las propuestas de *slow* (*food, sex, school...*) y las teorías del crecimiento económico, bifurca por los terrenos educativos y sociales, en busca de una vida más sosegada, con tiempo libre “verdadero”, sin afanes consumistas, que aproveche toda ocasión para contemplar la “utilidad de lo inútil”.

Con la voz de Carles Parellada exaltando la vida (sentida, narrada, compartida) da la primera puntada, de un tejido que intentará desvelar las casi imperceptibles redes (biológicas, cuánticas, comunicativas, sistémicas, complejas, amorosas...) en que nos movemos todos los seres vivos; de las “constelaciones” familiares (Hellinger); y de las experiencias educativas en las escuelas El Martinet, El Puig y Riera de Ribes.

A partir de “un diálogo con la muerte para comprender la vida” (que nos recuerda a Mèlich) continuamos por las sendas recién trazadas, y ante “la fragmentación del saber” (parcelación disciplinar e hiperespecialización), sondea el “conocimiento integrado” y el “camino de la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad” de la mano de los

proyectos de trabajo, de los cuales destaca su atributo como conversación cultural, que nos instala en el deseo de saber, de indagar e hipotetizar, de situarnos y transformar-nos (nosotros y nuestro entorno).

Cierra la travesía emprendida por las distintas pedagogías, primero, la voz de Carmen Díez (evocando el día de escuela posterior al deceso de su hermano), después, la del pedagogo catalán nos enfila por los caminos intrincados de las múltiples dimensiones y facultades de lo que llamamos inteligencia (para minar la hegemonía de la razón), desde las contribuciones de Spinoza, Spencer, Piaget, Kohlberg, Vygotsky, Gardner, Goleman...

Como hemos visto, son muchos los posibles itinerarios que podríamos seguir a la luz de las sabias y vitales palabras del maestro, que como faro nos pueden ayudar a posicionar las prácticas actuales y a orientar nuestras propuestas educativas de cara al devenir.

Fabián Andrés Cuéllar Vélez  
Universidad Tecnológica  
de Pereira

SANTOS REGO, M. A. (ed.) (2015). *A investigación educativa en Galicia. 2005-2014*. Vigo: Editorial Galaxia. 518 pp.; en gallego.

Este libro constituye un informe monográfico de carácter narrativo que compila la producción investigadora en educación realizada en las tres universidades gallegas desde 2002 a 2014. Es continuación de otro estudio sobre la misma temática para el periodo 1989-2001 editado en 2004 por el mismo editor, Miguel Anxo Santos Rego, catedrático de la Universidad de

Santiago de Compostela en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social.

El libro consta de dieciséis bloques, iniciándose con un prólogo breve de Ramón Rodríguez González, *conselleiro* de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. La introducción

general la realiza el propio editor, el profesor Santo Rego, señalando ciertas consideraciones básicas: la necesidad de la investigación empírica en educación, la superación del antagonismo metodológico a través de la investigación *conxuntiva* (se respeta por acertada el calificativo en gallego) y la necesidad de que la investigación educativa impacte sobre la praxis docente hasta conformarse como un bien público.

Santos Rego comenta el devenir de la investigación educativa gallega desde una perspectiva de casi veinte años, la cual ha pasado por una trayectoria de formación y consolidación como campo disciplinar merced al notable esfuerzo de grupos universitarios, visible en el desarrollo de tesis doctorales, en la creación de redes sociales intergrupos, la mejora de la calidad de los artículos publicados en revistas indexadas en bases internacionales de prestigio asumido (*Journals Citation Reports* y *Scopus*) y la presencia de investigadores educativos gallegos en comités de revistas nacionales e internacionales con factor de impacto. Pero también, este editor propone nuevos retos para la investigación educativa gallega, que fácilmente algunos son asimilables a la española en general; retos que pasan por concertar proyectos en común, la necesidad de una revista gallega “solida”, énfasis en una educación que dimane de la investigación basada en la evidencia, la necesidad del ampliar el patrocinio para la generación de los siempre limitados recursos asignados a la investigación educativa gallega [y española, también], la

bidireccionalidad entre práctica e investigación educativas y la determinación del conocimiento pedagógico a través de la redes sociales.

Los siguientes bloques se desarrollan según áreas temáticas, ya consideradas en el informe de 2004, pero algunas modificadas es este de 2016; en concreto, se delimitan doce áreas, pues la relativa a didácticas específicas se diversifica en cuatro. Otras áreas modifican su denominación haciéndose más ajustadas al ámbito temporal de esa última decena de años.

Las doce áreas consideradas son: fundamentos teóricos, filosóficos y sociológicos de la educación; historia de la educación; psicología de la educación; educación social e intercultural; didáctica, organización escolar e innovación educativa; tecnología educativa y formación del profesorado; formación y orientación a lo largo de la vida; metodologías de la investigación y evaluación de programas; lengua gallega, educación y sociedad; didáctica de las ciencias experimentales y de la matemática; didáctica de las ciencias sociales; didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.

Para cada área, el bloque correspondiente expone una extensa descripción conceptual de la misma, su producción científica en artículos, libros y capítulos de libro, proyectos de investigación financiados, tesis doctorales defendidas, aportes congresuales y otras iniciativas. Cuando la producción es abundante se suele ofrecer una gráfica diacrónica, se dan descripciones, número de productos y

porcentajes asociados, así como un desglose pormenorizado según la revistas de edición (si indexadas en JCR y/o Scopus o no) o de los títulos de libros significativos.

Algunas de estas áreas realizan además clasificaciones internas de la producción según tópicos propios, ofrecen una evaluación general señalando puntos fuertes y débiles, proponen líneas emergentes de investigación y emiten una serie de conclusiones y prospectiva. A lo largo de los doce bloques del informe se infieren notables consideraciones para la mejora de la investigación educativa gallega; a saber, un énfasis en la calidad de los productos (artículos JCR o Scopus), de libros y proyectos internacionales, apuesta por una mayor cantidad y calidad de la producción, internacionalización de trabajos, alta consolidación de áreas y grupos de investigación, insistencia en la investigación orientada a la mejora de la práctica docente y apertura a países de la lusofonía e hispanoamericanos.

Una futura edición pudiera ser mejorable en varios sentidos pues, pese a las diversas tradiciones en la redacción, sería apropiado normalizar formalmente el texto convergiendo en su ajuste a un manual de

estilo único y ofrecer un capítulo final a modo de resumen de las producciones.

Resumiendo, esta monografía no es un estudio cuantitativo ni estrictamente evaluativo, aunque están abiertas las posibilidades de una investigación evaluativa y cuantitativa con la producción bibliográfica compilada en los dos periodos e informada en sendos volúmenes; no obstante, expone datos, referencias y foros de investigación con un sentido de mejora.

Estamos ante un estudio revisional, conveniente y necesario, que audita y, por tanto, acredita las realizaciones de la investigación educativa gallega, unifica ese campo de indagación y a la par ofrece una prospectiva para futuros avances. El editor, Santos Rego, utiliza la expresión “*enxergando tempos novos*”, visionando tiempo nuevos, diríamos; este es el gran sentido de estos trabajos: su visión de apertura a nuevas y fructíferas realizaciones para la investigación educativa gallega (y española, también).

**Antonio Fernández Cano,  
Universidad de Granada**

ECHVERRÍA, R. (2016). *Ontología del Lenguaje vs. biología del amor. Sobre la concepción de Humberto Maturana*. Santiago, Chile: Editorial JC Sáez, 157 pp.

La obra de Rafael Echeverría desarrolla un interesante e inusitado debate entre su propuesta intelectual denominada Ontología del Lenguaje, cuya idea principal se basa en la tesis de que todo fenómeno social es un fenómeno lingüístico, y la obra de Humberto

Maturana sobre la concepción de la biología del amor en la comprensión del conocimiento en el ser humano.

El autor explica que posee concepciones diametralmente opuestas con Maturana. Para el último, los

seres humanos no están en condiciones de distinguir percepción de ilusión, por lo cual todo es ilusión, con esto no habría realidad independiente del observador. Según Echeverría este postulado es insostenible desde el punto de vista de la racionalidad práctica ya que de no existir, ello equivaldría a sostener que solo el observador y nada más existe.

Para Echeverría se pueden generar interpretaciones de la realidad sin llegar a negar la existencia de una realidad independiente del observador, de esta manera no se compromete la validez del quehacer científico. Su planteamiento se basa en la influencia del racionalismo constructivista y de Friedrich Nietzsche: “Todas las cosas están sujetas a interpretación”. El autor reconoce que ambos aceptan la idea de que el desarrollo del lenguaje representa un elemento distintivo de la especie humana, sin embargo, interpela que es criticado por Maturana por haber “tomado su concepción del observador y haberla interpretado a su arbitrio”.

El autor sostiene que la tradición metafísica sobre el “ser” ha imperado durante siglos. En su narrativa apoya la idea rupturista de Nietzsche que plantea que sin las acciones no hay sujeto, citando su frase “El sujeto no es nada. La acción es todo”, de esta manera Echeverría propone sustituir la concepción metafísica del ser por una distinta que le asigne otros atributos y que deje de concebirlo inmutable, permitiendo dar al ser humano el dinamismo y la capacidad de transformación permanente. Propone el

Modelo Osar que ocupa un lugar central en su trabajo ontológico y que difiere de la propuesta de Maturana, ya que además de reconocer la biología como condicionante del comportamiento humano, incorpora dos factores: el observador y su manera particular de conferir sentido a la realidad, y los sistemas sociales, ambos permiten el aprendizaje transformacional.

Echeverría también plantea que la propuesta de Maturana sobre el desarrollo del amor como base de la convivencia social, a partir de valores individuales aprendidos por pautas de crianzas de la niñez, desestimaría los fenómenos sociales que se relacionan con situaciones conflictivas que distan de una concepción amorosa de una cultura social. Para el autor, se trivializa el dominio del comportamiento social, desconociendo el conocimiento de las ciencias sociales y el propio conocimiento biológico desde los mecanismos de selección natural que guían el proceso.

Entendiendo el alma humana como la forma particular de ser de cada individuo, Echeverría se apoya en la filosofía de Nietzsche y Jaques Derrida, sobre la manera de concebir la concepción del ser humano entre una dualidad de orden y caos, a diferencia de la teoría metafísica que concibe al ser como inmutable, uno y homogéneo. En consecuencia, para el autor la idealización unilateral de los seres humanos, concebidos como seres naturalmente bellos y amorosos como plantea Maturana, nos convierte en seres incapaces de explorar y reconocer los rasgos negativos del ser

humano. El autor interpreta la frase de Nietzsche “seres humanos del medio día”, según Echeverría se refiere al momento del día en que nuestra sombra suele ser más corta, su ideal de ser humano está asociado a la capacidad de asomarnos sin miedo a nuestros lados sombríos.

En relación al concepto de auto-poiesis (capacidad de reproducirse continuamente a sí mismos), Echeverría plantea tres situaciones que distancian la concepción de Maturana sobre la auto-poiesis exclusiva para sistemas constituidos por seres vivos: el concepto posee fuerza descriptiva y no explicativa ya que no logra explicar la constitución de un sistema viviente; su caracterización está presente en sistemas vivientes, pero puede extrapolarse a ejemplos de sistemas no vivientes (ejemplo un remolino de agua) y puede ser aplicado a sistemas sociales ya que cumplen con los requisitos propios de la noción de auto-poiesis.

En cuanto al concepto de “anti-gestión”, Echeverría reconoce que en este punto se genera su mayor

discrepancia con Maturana. La principal diferencia entre ambos es que el segundo plantea como concepto central en una organización los “actos del habla” o “actos del lenguaje”, en cambio Echeverría postula que el concepto es más amplio, a través del desarrollo de “competencias conversacionales”, centrados en el saber escuchar.

En sus últimos capítulos, el autor describe la relación que ha establecido con Humberto Maturana a lo largo del tiempo, evidenciando la clara influencia que tuvo en su desarrollo intelectual y en sus primeros trabajos, describe su aprendizaje sobre la determinación biológica en el comportamiento de los seres vivos a partir de los postulados de Maturana y las diferencias conceptuales que comienzan a emerger desde un comienzo de su relación profesional. Finalmente, entrega un compendio de artículos de prensa aparecidos en orden cronológico que dan cuenta del distanciamiento intelectual entre ambos.

**Paula Oyarzún Andrades**  
**Universidad de Valparaíso**

# POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provenirán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD<sup>1</sup> (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

---

<sup>1</sup> El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
  1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
  2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
  3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.



# **NORMAS PARA LOS AUTORES**

## ***REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN***

### ***DE COLABORACIONES***

1. Todos los artículos publicados en la revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: Bordón acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
  1. Título del artículo.
  2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
  1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
  2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
  3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
  4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
  5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
  6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
  7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
  8. NOTAS (si existen).
  9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
  10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
  11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de recensiones (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
  1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
  2. TEXTO de la recensión del libro (extensión máxima de 900 palabras).
  3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
  4. Filiación del autor de la recensión.
  5. Datos del autor de la recensión (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.



- ◆ RENDIMIENTO LECTOR EN ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE. IMPLICACIONES EDUCATIVAS SOBRE DIFERENTES SUBTIPOS / *READING PERFORMANCE IN PUPILS WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT. EDUCATIONAL IMPLICATIONS ON DIFFERENT SUBTYPES*  
Víctor M. Acosta Rodríguez, Gustavo M. Ramírez Santana, Nayarit del Valle Hernández y Sergio Hernández Expósito
- ◆ UNA REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE AUTOEFICACIA Y TEORÍA COGNITIVO SOCIAL EN HISPANOAMÉRICA / *A REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH ON SELF-EFFICACY AND SOCIAL COGNITIVE THEORY IN HISPANIC AMERICA*  
Yadira Casas Moreno y Ángeles Blanco-Blanco
- ◆ OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE Y EFICACIA DOCENTE. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE FACTORES ASOCIADOS / *OPPORTUNITY TO LEARN (OTL) AND TEACHING EFFECTIVENESS: AN EXPLORATORY ANALYSIS OF ASSOCIATED FACTORS*  
Samuel Fernández Fernández, Rubén Fernández Alonso, José Miguel Arias Blanco, Marcelino Fernández-Raigoso Castaño y Joaquín Lorenzo Burguera Condon
- ◆ LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE, EL ENGAGEMENT, EL OCIO Y EL RENDIMIENTO ANTERIOR. PROPUESTA DE UN MODELO / *APPROACHES TO LEARNING, ENGAGEMENT, LEISURE AND PAST PERFORMANCE. PROPOSAL FOR A MODEL*  
Ana Isabel López-Alonso, Mercedes López-Aguado, M<sup>a</sup> Elena Fernández-Martínez, Cristina Liébana Presa y Lourdes Gutiérrez-Provecho
- ◆ LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: SENTIDO, CONTENIDO Y MODALIDADES / *TEACHER TRAINING FOR UNIVERSITY TEACHERS: MEANING, CONTENT AND MODALITIES*  
Ernesto López Gómez
- ◆ RESULTADOS DEL OBSERVATORIO TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO Y MONITOREO DE LA RED SOCIOEDUCATIVA DE SANT VICENÇ DELS HORTS PARA EL ÉXITO ESCOLAR Y EL EMPODERAMIENTO DE LOS JÓVENES / *RESULTS OF THE SCHOOL TO WORK TRANSITION OBSERVATORY. MONITORING OF THE SOCIO-EDUCATIONAL NETWORK IN SANT VICENÇ DELS HORTS FOR ACADEMIC ACHIEVEMENT AND YOUNG PEOPLE'S EMPOWERMENT*  
Jordi Longás Mayayo y Jordi Riera Romani
- ◆ CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA (CAHE): EVIDENCIAS DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LAS PUNTUACIONES EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN / *TEACHER TRAINING FOR UNIVERSITY TEACHERS: MEANING, CONTENT QUESTIONNAIRE OF ATTITUDES TOWARD STATISTICS (QATS): EVIDENCE OF VALIDITY AND RELIABILITY OF SCORES IN A SAMPLE OF EDUCATION STUDENTS*  
Xavier G. Ordóñez, Sonia J. Romero y Covadonga Ruiz de Miguel
- ◆ PERCEPCIONES DEL PROFESORADO Y DE LOS PADRES DEL PACIENTE SOBRE LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA / *THE PERCEPTIONS OF TEACHERS AND THE PATIENTS' PARENTS ON HOSPITAL EDUCATION*  
Ascensión Palomares-Ruiz y Belén Sánchez-Navalón
- ◆ APORTACIONES DEL MÉTODO ABP EN LA CONSECUCCIÓN DE COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL / *CONTRIBUTIONS OF THE PBL METHOD IN ACHIEVING PROFESSIONAL ACTION COMPETENCES*  
Javier Rodríguez-Santero, Juan Jesús Torres-Gordillo y Víctor Hugo Perera-Rodríguez
- ◆ LA ESCUELA Y LA CONCILIACIÓN DE LOS TIEMPOS COTIDIANOS DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN GALICIA / *HOW FAMILIES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN GALICIA BALANCE SCHOOL AND THEIR EVERYDAY LIVES*  
Laura Varela Crespo, Lara Varela Garrote y Juan José Lorenzo Castiñeiras

Indexed in  
**SCOPUS**



**Bordón, desde 1949**

ISSN: 0210-5934  
e-ISSN: 2340-6577