



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

2017 ENERO-MARZO

VOLUMEN 69 • N.º 1

MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 69
Número, 1
2017

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.

Año 2012: 68%.

Año 2013: 72%.

Año 2014: 61%.

Año 2015: 78%.

Año 2016: 77%

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).

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

Internet: 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)

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

Ramón Pérez Juste. 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. Artilles. 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

Dimiter Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebaranz 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. Jorret Meliá. Universidad de Valencia
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Luis Lizasoáin 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 Jaume 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

LISTADO DE REVISORES EXTERNOS DE BORDÓN DURANTE EL AÑO 2016 / EXTERNAL REFEREES DURING 2016

Además del trabajo de revisión realizado por los miembros del comité científico de *Bordón*, para evaluar cada uno de los trabajos recibidos mediante el procedimiento de doble ciego, durante el año 2016 el consejo editorial ha contado con la inestimable colaboración de los siguientes investigadores:

- Pilar Abós Olivares, Universidad de Zaragoza
Carmen Alba Pastor, Universidad Complutense de Madrid
Jaume Ametller i Leal, Universitat de Girona
Serafín Antúnez, Universidad de Barcelona
Pedro Aramendi, Universidad del País Vasco
Diego Ardura, Colegio Santo Domingo de Guzmán, Oviedo /
Universidad Internacional de La Rioja
Blanca Arteaga, UNIR
Inmaculada Asensio Muñoz, Universidad Complutense de Madrid
Vanesa Ausín Villaverde, Universidad de Burgos
José María Avilés, Universidad de Valladolid
Ana Ayuste González, Universidad de Barcelona
Verónica Azpillaga Larrea, Universidad del País Vasco
Rosario Barrios Arós, Universidad Rovira i Virgili
Isabel Bartaru Rojas, Universidad del País Vasco
M^a José Bautista Cerro, UNED
María Teresa Bermúdez Rey, Universidad de Oviedo
Antonio Bolívar Botía, Universidad de Granada
Flor Cabrera Rodríguez, Universidad de Barcelona
María Consuelo Cañadas Santiago, Universidad de Granada
José Antonio Caride Gómez, Universidad Santiago de Compostela
María Teresa Caro Valverde, Universidad de Murcia
Elvira Carpintero Molina, Universidad Complutense de Madrid
Carlos Castaño Garrido, Universidad del País Vasco
Juan Luis Castejón, Universidad de Alicante
José Juan Castro Sánchez, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Fuensanta Cerezo Ramírez, Universidad de Murcia
María José Chisvert Tarazona, Universidad de Valencia
Eulalia Collelldemont, Universidad de Vic
Elvira Congosto, Universidad Complutense de Madrid
Ramón Cozar Gutiérrez, Universidad de Castilla-La Mancha
Ivanovna Cruz Pichardo, Universidad Católica Madre y Maestra de Santo Domingo
Alfonso Diestro, UNED
Joan Rué Domingo, Universidad Autónoma de Barcelona
María Concepción Domínguez, UNED
Ana Duarte Hueros, Universidad de Huelva
Eva Expósito Casas, UNED
Tiberio Feliz, UNED
Alfonso Fernández Herrería, Universidad de Granada
Francisco Domingo Fernández Martín, Universidad de Granada
María del Carmen Fernández Morante, Universidad de Santiago de Compostela
Carmen Ferrándiz García, Universidad de Murcia
Pilar Figuera, Universidad de Barcelona
M^a Teresa Fleita, Universidad Complutense de Madrid
Javier Fombona Cadavieco, Universidad de Oviedo
Mónica Fontana Abad, Universidad Complutense de Madrid
Dolors Forteza Forteza, Universidad de las Islas Baleares
Luis Alberto Furlan, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
José Luis Gallego Ortega, Universidad de Granada
Mercedes García García, Universidad Complutense de Madrid
Laura García Raga, Universidad de Valencia
Rafael García Ros, Universidad de Valencia
José M^a Gavilán Izquierdo, Universidad de Sevilla
Javier Gil Flores, Universidad de Sevilla
Charles Glenn, Universidad de Boston
María Teresa González, Universidad de Murcia
Coral González Barberá, Universidad Complutense de Madrid
Rita Gradañlle Pernas, Universidad de Santiago de Compostela
Gloria Gratacós, Centro Universitario Villanueva
Nicolás Gutiérrez Palma, Universidad de Jaén
Pilar Gutiérrez Cuevas, Universidad Complutense de Madrid
Eva Hinojosa, Universidad de Córdoba
Nahia Intxausti, Universidad del País Vasco
Francisco Jiménez Bautista, Universidad de Granada
Eva Jiménez García, Universidad Europea de Madrid
Juan José Leiva, Universidad de Málaga
Vicente Llorent Bedmar, Universidad de Sevilla
Magdalena López, Universidad de Extremadura
Eloy López Meneses, Universidad Pablo de Olavide
Fernando López Noguero, Universidad Pablo de Olavide
Juan Luque Vilaseca, Universidad de Málaga
Pilar Martínez Clares, Universidad de Murcia
María Martínez Felipe, Universidad Pontificia Comillas
Cynthia Martínez Garrido, Universidad de Zaragoza
Francesc Martínez-Olmo, Universidad de Barcelona
Francisco Martínez Sánchez, Universidad de Murcia
Nicolás Martínez Valcárcel, Universidad de Murcia
Pablo Ángel Meira, Universidad de Santiago de Compostela
Miguel Melendro, UNED
Sara de Miguel Badesa, Universidad Autónoma de Madrid
Pedro Miralles, Universidad de Murcia
Héctor Monarca, Universidad Autónoma de Madrid
Juan Mora-Figueroa Monfort, Colegio Aitana de Alicante
Noelia Morales Romo, Universidad de Salamanca
Juan Jorge Muntaner, Universidad de las Islas Baleares
Gonzalo Musitu, Universidad Pablo de Olavide
Enrique Navarro Asencio, Universidad Complutense de Madrid
María José Navarro García, Universidad de Castilla-La Mancha
Mercedes Novo Pérez, Universidad de Santiago de Compostela
José María Oliva Martínez, Universidad de Cádiz
Xavier Ordóñez, Universidad Complutense de Madrid

Javier Organista Sandoval, Universidad Autónoma de Baja California

Raquel Palomera Martín, Universidad de Cantabria

Jordi Pamies Rovira, Universidad Autónoma de Barcelona

Carne Panchón Iglesias, Universidad de Barcelona

Andrés Payá Rico, Universidad de Valencia

Víctor Hugo Perera Rodríguez, Universidad de Sevilla

Juan Carlos Pérez González, UNED

Ramón Pérez Juste, UNED

Enric Prats, Universidad de Barcelona

Leonor Prieto Navarro, Universidad Pontificia Comillas

M^a Ángeles Rebollo, Universidad de Sevilla

Gregorio Rodríguez Gómez, Universidad de Cádiz

David Rodríguez-Gómez, Universidad Autónoma de Barcelona

Jesús Miguel Rodríguez Mantilla, Universidad Camilo José Cela

Rosabel Roig, Universidad de Alicante

M^a Asunción Romero López, Universidad de Granada

Sonia Janeth Romero Martínez, UDIMA

Soledad Romero, Universidad de Sevilla

Covadonga Ruiz de Miguel, Universidad Complutense de Madrid

Pedro Salcedo, Universidad de Concepción, Chile

María Fe Sánchez García, UNED

José Sánchez Santamaría, Universidad de Castilla-La Mancha

Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela

José Manuel Suárez Riviero, UNED

Raquel Suriá, Universidad de Alicante

Joan Teixidó Saballs, Universidad de Girona

Carlos M. Tejero González, Universidad Autónoma de Madrid

Inmaculada Teva Álvarez, Universidad de Granada

Marina Tomás Folch, Universidad Autónoma de Barcelona

Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas

Juan Carlos Torrego Seijo, Universidad de Alcalá de Henares

Juan M Trujillo Torres, Universidad de Granada

Sagrario del Valle, Universidad de Castilla-La Mancha

Esteban Vázquez Cano, UNED

Rosa María Vázquez Recio, Universidad de Cádiz

José Vicente Peña, Universidad de Oviedo

María José Vieira Aller, Universidad de León

Isabel Vilafranca, Universidad de Barcelona

Lourdes Villardón Gallego, Universidad de Deusto

Contenido

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 11 Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria
Gender differences in regards to reading attitudes and interests: a research based on spanish primary school pupils
Teresa Artola González, Santiago Sastre Llorente y Jorge Barraca Mairal
- 27 Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación secundaria
Psychometric validation of an information literacy assessment tool in secondary education
Marcos Bielba Calvo, Fernando Martínez Abad y M^a José Rodríguez Conde
- 45 Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva
Evaluating educational programs in museums: a new perspective
Roser Calaf Masachs, José Luis San Fabián Maroto y Sué Gutiérrez Berciano
- 67 Estrategias de aprendizaje del profesorado europeo: género y etapa educativa
European teachers' learning strategies: gender and teaching levels
Miren Fernández-de-Álava y Carla Quesada-Pallarès
- 83 Análisis temático de la investigación educativa soportada por Grounded Theory
Thematic analysis of educational research supported on Grounded Theory
Calixto Gutiérrez-Braojos, Ana Martín-Romera, Honorio Salmerón-Pérez, Antoni Casasempere y Antonio Fernández-Cano
- 103 Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación
University students' perceptions of their assessment
José Francisco Lukas Mujika, Karlos Santiago Etxeberria, Luis Lizasoain Hernández y Juan Etxeberria Murgiondo
- 123 Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión
Deficiencies in socio-educational intervention with families of adolescents in risk of exclusion
Miguel Melendro Estefanía, Ángel de-Juanas Oliva y Ana Eva Rodríguez Bravo

- 139 Quality of life, adolescence and inclusive schools: comparing regular and special needs students
Calidad de vida, adolescencia y escuelas inclusivas: comparación entre alumnado regular y con necesidades educativas especiales
Jesús Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente y Leandro S. Almeida
- 155 Parenting sense of competence in at psychosocial risk families and child well-being
Competencias parentales percibidas de las familias en riesgo psicosocial y bienestar infantil
Cristina Nunes y Lara Ayala-Nunes
- 169 La competencia digital de los estudiantes de educación no universitaria: variables predictivas
Primary and secondary education pupils' perceptions of their digital competence
Juan de Pablos-Pons, Pilar Colás-Bravo, Jesús Conde-Jiménez y Salvador Reyes-de Cózar

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 189 Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*
Antonio Bernal Guerrero
- 191 Cantón Mayo, I., Hidalgo González, S., y González García C. (2016). *Las escuelas de la comarca de La Cepeda*
Ruth Cañón Rodríguez
- 192 Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*
Rafael Sáez Alonso
- 194 Martínez Usarralde, M. J., Viana Orta, M. I., y Villarroel, C. B. (2015). *La UNESCO. Educación en todos los sentidos*
Carmen María Fernández García

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN ACTITUDES E INTERESES LECTORES: UNA INVESTIGACIÓN CON ALUMNOS ESPAÑOLES DE PRIMARIA

Gender differences in regards to reading attitudes and interests: a research based on spanish primary school pupils

TERESA ARTOLA GONZÁLEZ⁽¹⁾, SANTIAGO SASTRE LLORENTE⁽¹⁾ Y JORGE BARRACA MAIRAL⁽²⁾

⁽¹⁾ Centro Universitario Villanueva (Universidad Complutense de Madrid)

⁽²⁾ Universidad Camilo José Cela

DOI: 10.13042/Bordon.2016.37925

Fecha de recepción: 27/07/2015 • Fecha de aceptación: 20/07/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Teresa Artola González. E-mail: tartola@villanueva.edu

Fecha de publicación *online*: 11/10/2016

INTRODUCCIÓN. El objetivo del presente artículo es contribuir al estudio de la diversidad entre sexos en la lectura mediante el análisis de las diferencias entre niños y niñas españoles de sexto de primaria en su motivación hacia la lectura, sus intereses lectores y la percepción que tienen de su nivel de competencia lectora. **MÉTODO.** La muestra ha estado compuesta por 968 alumnos españoles, 478 varones y 490 mujeres, que cursan sexto de primaria en 15 colegios diferentes. Para la evaluación de sus actitudes e intereses se ha utilizado una adaptación de un cuestionario utilizado y validado en una investigación previa realizada en 2013 con alumnos de segundo de primaria. **RESULTADOS.** Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas entre niños y niñas de sexto de primaria en su motivación hacia la lectura, su actitud hacia la lectura social o colectiva y su actitud general, obteniendo en estas variables las niñas actitudes más favorables. No se observan diferencias significativas en la percepción que niños y niñas tienen de su competencia lectora. Asimismo se observa un gran número de diferencias significativas en los intereses lectores y en el tipo de materiales que resultan atractivos para niñas y niños. **DISCUSIÓN.** De este estudio se deriva interesante información que puede ayudarnos a motivar hacia la lectura a niños y niñas en este importante momento de tránsito entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.

Palabras clave: *Actitudes lectoras, Intereses lectores, Motivación a la lectura, Lectura en voz alta, Diferencias de género.*

Los primeros contactos con la lectura, durante la etapa de primaria, tendrán importantes repercusiones en la escolaridad posterior, ya que condicionarán en gran medida la futura actitud hacia el estudio y el aprendizaje. No obstante, tanto la competencia como la motivación y el gusto por la lectura varían significativamente de unos niños a otros. Una de las fuentes de diversidad investigada por diversos estudios es el género.

En lo que respecta a las diferencias entre niños y niñas en la competencia lectora, estudios internacionales constatan que en muchos países las niñas obtienen mejores resultados que los niños (Brozo, 2005; Merisuo-Storm y Soininen, 2012; Stevens, 2011; Scheiber, Reynolds, Hajoovsky y Kaufman, 2015; Watson, Kehlery Martino, 2010).

Los niños tienden a aprender a leer a una edad más avanzada que las niñas; tardan por lo general más en aprender y les cuesta más comprender los textos narrativos. Además, los niños suelen valorar menos la lectura que las niñas y tienden a considerarla más bien como una forma de obtener información que como una actividad de ocio (Schwartz, 2002: 12).

El análisis de los informes PISA y PIRLS revela que las niñas de diez y quince años superan a los chicos de la misma edad en el rendimiento lector (Mikk y Lynn, 2009; Shiel y Eivers, 2009). Esta superioridad aumenta con la edad y se acentúa cuando se comparan los últimos informes PISA con los de años anteriores (Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian, y Valtin, 2014).

La mayor parte de los estudios sobre diferencias entre sexos en la lectura proceden de los Estados Unidos, por lo que parece interesante comprobar si estas diferencias se observan también a nivel internacional: este es uno de los objetivos que persigue nuestro estudio.

En un intento por entender más claramente la erosión de la motivación que se está produciendo

en los últimos años en algunos lectores, Mohr (2006) y Smith y Wilhelm (2002) han subrayado la necesidad de investigar más a fondo las diferencias de género en todos los lectores, incluidos los niños pequeños, haciendo hincapié en la importancia de las expectativas, el valor otorgado a la lectura y la percepción de la competencia lectora como variables relevantes (Marinak y Gambrell, 2010).

Las variables motivacionales parecen guardar una relación importante con el rendimiento lector (Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; McGeown, Norgate y Warhurst, 2012). El metanálisis llevado a cabo por Mol y Bus (2011) sugiere que existe una relación recíproca entre el tiempo que los alumnos dedican a la lectura y su nivel de competencia lectora, así como entre la frecuencia lectora y otras capacidades. A su vez, su grado de implicación y motivación hacia la lectura viene condicionado por su percepción de competencia.

En lo que respecta a la diversidad entre sexos, varias investigaciones han constatado diferencias en la motivación hacia la lectura (Bosacki, Elliot, Bajovic y Askeer, 2009; Clark, 2011; Clark y Foster, 2005; Clark, Osborne y Akerman, 2008; McGeown, Duncan, Griffiths y Stothard, 2015; Muñoz y Hernández, 2011; Schwabe, McElbany y Trendtel, 2015). Se observa que las niñas, al menos durante los primeros cursos de primaria, disfrutaban significativamente de la lectura más que los niños (Baker y Wigfield, 1999; Merisuo-Storm, 2006; Marinak y Gambrell, 2010). Clark (2011) y Clark y Foster (2005) afirman que los chicos suelen leer menos, lo cual, según señalan Sadowski (2010) y Sullivan (2004), afecta de forma directa a su nivel de fluidez lectora. No obstante, McGeown, Goodwin, Henderson y Wright (2012) encuentran que las principales diferencias en lectura entre niños y niñas no están ni en la habilidad ni en la motivación extrínseca, sino fundamentalmente en una mayor motivación intrínseca (sentimientos de eficacia e implicación) en las niñas. Schwabe, McElvany y Trendtel (2015)

encuentran igualmente diferencias en la motivación intrínseca hacia la lectura a favor de las niñas.

Además, algunas investigaciones indican que, en los varones, las actitudes y la motivación hacia la lectura están más estrechamente relacionadas con el rendimiento lector que en las mujeres (Logan y Johnston, 2009; Logan y Medford, 2011; Oakhill y Petrides, 2007). A su vez, Logan y Medford (2011) indican que su motivación intrínseca y la percepción que tienen de su nivel de competencia influyen de forma importante en la cantidad de esfuerzo que ponen a la hora de leer y estudiar.

No obstante, como señala McGeown (2015), aunque existe abundante literatura que evidencia una clara relación entre la motivación hacia la lectura y la frecuencia de la misma, apenas se encuentra información sobre cómo dicha motivación se ve influida por las diferencias en las preferencias y la capacidad para elegir el tipo de libro.

En cuanto a las preferencias lectoras, Boltz (2007), Clark (2011), Clark y Foster (2005) y Schwartz (2002) concluyen que algunos tipos de lecturas suelen ser bien aceptados tanto por niños como por niñas (libros de aventuras, humor, terror o misterio) mientras que en otro tipo de lecturas se observan diferencias evidentes en las elecciones realizadas por chicos y chicas.

Los niños suelen tener unos intereses más amplios que las niñas, mostrando preferencias por libros relacionados con guerras, espionaje, crímenes e investigación, deportes, ciencia-ficción y fantasía, mientras que las niñas declaran preferir libros sobre relaciones, romances y aventuras realistas (Clark y Foster, 2005; Merisuo-Storm, 2006).

Asimismo, el tipo de libros que prefieren los chicos no suele coincidir con el que la mayoría de

los profesores de primaria selecciona normalmente para su aula (St Jarre, 2008). Además, los maestros de primaria suelen ser predominantemente mujeres y es más frecuente que sean las madres, más que los padres, las que lean y seleccionen materiales de lectura para sus hijos (Schwartz, 2002). En este sentido, St Jarre (2008) indica que es posible que el menor interés de los niños hacia la lectura se deba simplemente a que les estamos proporcionando libros que no son de su interés.

Un estudio llevado a cabo por McGeown (2015) sobre la motivación y los intereses lectores de niños de 9 a 11 años informa de importantes diferencias entre sexos en la motivación hacia la lectura y en las preferencias lectoras; no obstante, las diferencias están más relacionadas con la identidad de género (con el grado en que el lector identifica una serie de rasgos como propios de lo masculino o femenino) que estrictamente con las diferencias en función del sexo.

Dutro (2001), Schwartz (2002) y Merisuo-Storm (2006) señalan que los chicos son más selectivos al elegir un libro “propio de chicos”: las niñas tienen menos problemas a la hora de saltarse los estereotipos de lo que es propio o no de su sexo. Por otra parte, la actitud hacia la lectura de los chicos se ve más influenciada por la opinión de sus compañeros: muchos tienen miedo de ser tachados por aquellos de “empollones” o “raros” si muestran que les gusta la lectura (Brozo, 2005; Hernández, 2011).

Asimismo, Hall y Coles (1997) y Merisuo-Storm (2006) indican que, en especial los chicos, detestan leer en voz alta y que, incluso aquellos que se consideran buenos lectores, sienten vergüenza al hacerlo.

En definitiva, los estudios realizados en la última década sugieren que las actitudes de los alumnos hacia la lectura han empeorado en los

últimos años y que los niños y niñas en general parecen leer y disfrutar menos de la lectura que antaño (Twist, Schagen y Hodgson, 2007). En especial se observa una particular preocupación en las actitudes y la baja motivación hacia la lectura de los varones (Logan y Johnston, 2009).

McGeown (2015) sugiere que la motivación y el interés hacia la lectura se relacionan de forma especialmente estrecha con el rendimiento en lectura en el caso de los chicos. Si queremos una educación en la igualdad, identificar estrategias para aumentar el interés y la frecuencia de lectura en los chicos resulta primordial. Además, dado que la frecuencia e interés hacia la lectura se ha asociado en diversos estudios con otras habilidades como el lenguaje oral, el nivel de conocimientos, el vocabulario o la fluidez verbal (McGeown, 2015), parece crucial identificar estrategias para aumentar el interés de niños y niñas hacia la lectura. Para ello es preciso comprender los tipos de libros que a niños y niñas les interesa leer, de forma que tengan acceso a ellos en la escuela para así optimizar su motivación.

Los objetivos perseguidos por este estudio podrían concretarse, por tanto, en los siguientes:

- Investigar las actitudes y la motivación de niños y niñas españoles hacia la lectura al finalizar la educación primaria.
- Analizar si las actitudes, motivaciones e intereses de los niños hacia la lectura difieren en función del sexo.
- Analizar el tipo de materiales, actividades y métodos más eficaces a la hora de motivar y despertar el interés tanto de los chicos como de las chicas hacia la lectura.
- Investigar en qué medida niños y niñas son capaces de estimar su grado de competencia lectora y si existen diferencias entre los sexos en la estimación de dicha competencia.

Método

Muestra

Se seleccionó una muestra incidental de alumnos de sexto de primaria. El muestreo fue “no probabilístico por conveniencia”. Participaron 968 alumnos, 478 niños (49,4%) y 490 niñas (50,6%), escolarizados en 15 colegios diferentes (tabla 1).

TABLA 1. Distribución de la muestra según el sexo y el tipo de centro

	Grupo		
	Niños	Niñas	Total
Tipo de centro			
Fondos privados	181	218	399
Fondos públicos	297	272	569
Total	478	490	968

Instrumentos

Se seleccionó, por ser el más ajustado a los objetivos de nuestra investigación, un cuestionario empleado en un estudio similar realizado en Finlandia (Merisuo-Storm y Soininen, 2012) que evaluaba, a través de una escala tipo Likert, cuatro dimensiones: motivación hacia la lectura, intereses lectores, actitudes hacia la lectura social y percepción de la competencia lectora. Este instrumento demostró tener un alto nivel de consistencia interna con un alpha de Cronbach $\alpha=.89$ (Merisuo-Storm y Soininen, 2012). El cuestionario fue traducido y adaptado al castellano y validado en una investigación previa realizada en 2º de primaria (Artola, Sastre, Gratacós y Barraca, 2013). Este, a su vez, fue adaptado para 6º de primaria por un grupo de expertos: nueve profesores con una experiencia profesional en sexto de primaria de al menos cinco años. Se les pidió que indicaran el grado de idoneidad o pertinencia de los ítems, para

un alumno de esta edad, mediante una escala Likert. Asimismo, se les solicitó que, si creían oportuno modificar alguno de ellos, propusieran una nueva redacción de los mismos y que indicaran nuevos ítems que pudieran ser importantes. Finalmente, se redactó el cuestionario definitivo, suprimiendo, por no considerarlos pertinentes para la edad, 5 ítems: ¿te gusta leer libros que sean de cuentos?; ¿te gustó aprender a leer?; ¿te gustó aprender a escribir?; ¿te gusta leer con un/a compañero/a?; ¿te resultó fácil aprender a leer? En algunos de los ítems restantes se recogieron ligeras modificaciones en la redacción sugeridas por los expertos. Además, se incluyeron 7 ítems destinados a profundizar en una nueva dimensión de especial interés, la actitud hacia el estudio (ítems 25 al 32), si bien estos se utilizarán para futuros trabajos por no coincidir con los objetivos de la presente investigación.

FIGURA 1. Alternativas de respuesta al cuestionario



TABLA 2. Dimensiones evaluadas e ítems comprendidos en cada dimensión del cuestionario

Dimensiones	Ítems
Motivación hacia la lectura	1 al 11
Intereses lectores	12 al 24
Actitudes hacia el estudio	25 al 32
Actitudes hacia la lectura social o colectiva	33 al 39
Percepción de la competencia lectora	40 al 43

En el cuestionario definitivo, de 43 ítems, se requería a los sujetos que contestaran seleccionando una de las cuatro alternativas (figura 1). Téngase presente, a la hora de analizar

los resultados, que una puntuación inferior en la escala es indicativa de una mejor actitud.

Procedimiento

Una vez adaptado el cuestionario y sometido a la validación a través del juicio de expertos, se procedió (tras el consentimiento informado de los padres) a su aplicación a los alumnos de forma colectiva.

Para la comparación de la distribución de respuestas entre niños y niñas en las variables del estudio, se usó la U de Mann-Withney, usando el método exacto de Fisher para el cálculo de la *p*. El nivel de significación se estableció en $p < .05$.

Resultados

Fiabilidad de la escala

Se calculó la fiabilidad de la escala: $\alpha = .86$. Este resultado apunta hacia una alta fiabilidad, muy similar a la del cuestionario original.

Actitud general hacia la lectura

Tanto niños como niñas presentan al acabar la etapa de primaria una actitud general hacia la lectura aceptable (rangos intercuartílicos entre 63-69).

Por otra parte, observamos que existen diferencias significativas entre niños y niñas, a favor de estas, en la actitud general hacia la lectura (tabla 3).

En cuanto a las restantes variables, se observan diferencias significativas, a favor de las niñas, en dos de ellas: actitud positiva o motivación hacia la lectura y actitud hacia la lectura social. En cuanto a los intereses lectores, existen diferencias significativas a favor de los varones. No se observan diferencias en la percepción de la competencia lectora.

TABLA 3. Distribución de respuesta al cuestionario por dimensiones

Dimensión	Ítems	Rango de puntuación	Todos		Niños		Niñas		P	A favor de...
			Mediana	RI	Mediana	RI	Mediana	RI		
Motivación hacia la lectura	1 al 11	11-44	24	20-28	25	21-29	22	19-27	<.001	Niñas
Intereses lectores	12 al 24	13-52	27	24-31	27	23-30	29	25-33	<.001	Niños
Actitudes hacia la lectura social o colectiva	33 al 39	7-28	13	11-16	14	12-17	12	10-15	<.001	Niñas
Percepción de la competencia lectora	40 al 43	4-16	6	5-7	6	5-7	6	5-7	.721	
Global	1 al 24 y 33 al 43	35-140	71	63-69	72	65-80	69	62-78	.002	Niñas

RI: Rango Intercuartílico.

Motivación hacia la lectura

Si se analizan los resultados obtenidos en aquellos ítems que evalúan la actitud positiva o la motivación por la lectura, observamos

que niñas y niños difieren significativamente en nueve de estos once ítems, mostrando las niñas una actitud más favorable en ocho de los ítems relacionados con esta variable.

TABLA 4. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “motivación hacia la lectura”

Ítems	Ambos		Sexo				P	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
1. ¿Te gusta leer?	2 (1-2)	1,8 (0,7)	2 (1-2)	1,9 (0,7)	2 (1-2)	1,7 (0,8)	<.001	Niñas
2. ¿Te gusta que te regalen libros?	2 (1-3)	2,0 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (0,9)	2 (1-2)	1,9 (0,8)	<.001	Niñas
3. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?	2 (2-3)	2,3 (0,9)	2 (2-3)	2,4 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (0,9)	<.001	Niñas
4. ¿Lees todos los días en casa?	2 (2-3)	2,4 (1,0)	3 (2-3)	2,5 (1,0)	2 (1,5-3)	2,3 (1,0)	<.001	Niñas
5. ¿Te gusta ir a la biblioteca?	3 (2-3)	2,7 (1,0)	3 (2-4)	2,8 (1,0)	3 (2-3)	2,5 (1,0)	<.001	Niñas

TABLA 4. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “motivación hacia la lectura” (cont.)

Ítems	Ambos		Sexo				p	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
6. ¿Terminas los libros que comienzas?	1 (1-2)	1,5 (0,7)	1 (1-2)	1,5 (0,7)	1 (1-2)	1,5 (0,8)	.5878	-
7. ¿Te gusta hacer una ficha del libro leído?	3 (2-4)	3,0 (1,0)	3 (2-4)	2,9 (1,1)	3 (2,5-4)	3,1 (1,0)	<.001	Niños
8. ¿Te gusta comenzar un libro nuevo?	1 (1-2)	1,5 (0,7)	1 (1-2)	1,6 (0,8)	1 (1-2)	1,3 (0,6)	<.001	Niñas
9. ¿Te da pena que los libros que te gustan se terminen?	1 (1-3)	1,9 (1,1)	2 (1-3)	2,0 (1,1)	1 (1-2)	1,7 (1,0)	<.001	Niñas
10. ¿Te gusta leer los libros que te mandan en el colegio?	3 (2-4)	2,8 (0,9)	3 (2-4)	2,8 (1,0)	3 (2-4)	2,8 (0,9)	.6407	-
11. ¿Te gusta leer libros de muchas páginas?	2 (1-3)	2,2 (1,0)	2 (1-3)	2,3 (1,0)	2 (1-3)	2,1 (1,0)	<.001	Niñas

RI: Rango Intercuartílico.

Con estos resultados se comprueba que las niñas tienen más adquirido el hábito de la lectura, les gusta más esta actividad y son más constantes y persistentes a la hora de leer.

Actitud hacia la lectura colectiva

En lo que respecta a la lectura en situaciones de grupo, las niñas muestran una actitud significativamente más favorable que los niños.

TABLA 5. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “actitud hacia la lectura colectiva”

Ítems	Ambos		Sexo				p	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
33. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	2 (1-3)	1,9 (1,1)	2 (1-3)	2,0 (1,1)	1 (1-2)	1,8 (1,0)	<.001	Niñas
34. ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?	2 (1-3)	2,0 (1,0)	2 (1-3)	2,2 (1,0)	2 (1-2)	1,8 (0,9)	<.001	Niñas
35. ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros amigos?	2 (1-2)	2,0 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (1,1)	2 (1-2)	1,8 (0,9)	<.001	Niñas
36. ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?	2 (1-3)	2,0 (1,0)	2 (1-3)	2,3 (1,1)	1 (1-2)	1,7 (0,9)	<.001	Niñas

TABLA 5. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “actitud hacia la lectura colectiva” (cont.)

Ítems	Ambos		Sexo				p	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
37. ¿Lees libros por recomendación de un amigo?	2 (1-3)	2,1 (1,0)	2 (2-3)	2,3 (1,0)	2 (1-2)	2,0 (0,9)	<.001	Niñas
38. ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?	2 (1-3)	2,1 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (1,0)	2 (1-3)	2,1 (0,9)	.999	-
39. ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta?	1 (1-2)	1,6 (0,8)	1 (1-2)	1,5 (0,7)	1 (1-2)	1,7 (0,8)	.017	Niños

RI: Rango Intercuartílico.

El análisis revela diferencias significativas a favor de las niñas en cinco de los siete ítems, mostrando las niñas una actitud más favorable hacia la lectura compartida en situaciones de grupo.

Intereses lectores

Se confirma que existen importantes diferencias entre niños y niñas en los intereses lectores y en el tipo de materiales que estos prefieren a la hora de leer. Se observa que existen diferencias significativas en diez de los trece ítems que evalúan esta dimensión, revelando que los intereses lectores de las niñas son más restringidos, mostrando preferencia únicamente por los libros de carácter romántico y

con sentimientos positivos, mientras que los niños tienen una amplia variedad de intereses dirigidos hacia libros y textos de no ficción: cómics, libros de humor, animales, experimentos, deportes, así como lecturas que impliquen tensión y misterio. Niños y niñas manifiestan una actitud positiva hacia los libros de aventuras y los libros con ilustraciones. En cuanto a los libros sobre personajes históricos, los niños muestran una actitud más favorable que las niñas, no obstante hay que señalar que ambos grupos presentan rangos intercuartílicos entre 2 y 3 en los chicos, y entre 3 y 4 en las chicas, lo que es indicativo de una actitud bastante desfavorable hacia este tipo de lecturas. Tampoco los libros sobre otros países y culturas encuentran excesiva aceptación en ambos grupos.

TABLA 6. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “intereses lectores”

Ítems	Ambos		Sexo				P	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
12. ¿Te gusta leer cómics?	2 (1-3)	2,0 (1,1)	1 (1-2)	1,6 (0,9)	3 (1-3)	2,4 (1,1)	<.001	Niños
13. ¿Te gusta leer libros románticos?	3 (2-4)	2,7 (1,2)	4 (3-4)	3,3 (0,9)	2 (1-3)	2,0 (1,0)	<.001	Niñas
14. ¿Te gusta leer libros de humor?	1 (1-2)	1,5 (0,8)	1 (1-2)	1,4 (0,7)	1 (1-2)	1,6 (0,8)	<.001	Niños
15. ¿Te gusta leer libros de miedo?	2 (1-3)	1,9 (1,0)	2 (1-2)	1,9 (1,0)	2 (1-3)	2 (1,1)	.026	Niños
16. ¿Te gusta leer libros de aventuras?	1 (1-2)	1,4 (0,7)	1 (1-2)	1,4 (0,7)	1 (1-2)	1,5 (0,7)	.101	-
17. ¿Te gusta leer libros de animales?	2 (1-3)	2,3 (1,0)	2 (1-3)	2,2 (1,0)	2 (2-3)	2,4 (1,0)	<.001	Niños
18. ¿Te gusta leer sobre experimentos?	3 (2-3)	2,5 (1,0)	2 (1-3)	2,3 (1,0)	3 (2-3)	2,7 (1,0)	<.001	Niños
19. ¿Te gusta leer sobre deportes?	2 (1-3)	2,1 (1,1)	1 (1-2)	1,7 (1,0)	3 (2-3)	2,5 (1,1)	<.001	Niños
20. ¿Te gusta leer sobre la vida de personajes históricos?	3 (2-3)	2,6 (1,1)	2 (2-3)	2,4 (1,0)	3 (2-4)	2,7 (1,0)	<.001	Niños
21. ¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?	2 (2-3)	2,4 (1,0)	2 (2-3)	2,3 (1,0)	2 (2-3)	2,4 (1,0)	.152	-
22. ¿Te gustan los libros con muchos dibujos?	2 (1-3)	2,3 (1,0)	2 (2-3)	2,3 (1,0)	2 (1-3)	2,2 (1,0)	.168	-
23. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?	2 (1-2)	2,0 (0,9)	2 (2-3)	2,2 (0,9)	2 (1-2)	1,8 (0,8)	<.001	Niñas
24. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo?	2 (2-3)	2,3 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (0,9)	2 (2-3)	2,4 (0,9)	<.001	Niños

RI: Rango Intercuartílico.

Percepción de la competencia lectora

No se encontraron diferencias significativas entre niñas y niños en la percepción sobre su

competencia y eficacia como lectores, mostrando ambos grupos una percepción de su competencia bastante buena (rangos intercuartílicos entre 1 y 2).

TABLA 7. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “percepción de la competencia lectora”

Ítems	Ambos		Sexo				P	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
40. ¿Te resulta fácil leer?	1 (1-1)	1.3 (0.6)	1 (1-2)	1.3 (0.6)	1 (1-1)	1.3 (0.6)	.024	Niñas
41. ¿Entiendes bien las palabras que lees?	1 (1-2)	1.5 (0.6)	1 (1-2)	1.5 (0.5)	1 (1-2)	1.6 (0.6)	.016	Niños
42. ¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?	2 (1-2)	1.6 (0.7)	2 (1-2)	1.7 (0.7)	2 (1-2)	1.6 (0.7)	.205	-
43. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?	2 (1-2)	1.7 (0.8)	2 (1-2)	1.7 (0.8)	2 (1-2)	1.8 (0.8)	.685	-

RI: Rango Intercuartílico.

Correlación entre variables

Por otra parte, los datos revelan que existen correlaciones positivas y significativas entre varias de las variables estudiadas.

Así, se observa una clara correlación entre una elevada motivación por la lectura y una elevada percepción de la competencia lectora. Esta correlación puede observarse tanto en el grupo global de alumnos, como cuando se considera por separado niños y niñas, lo que apunta a la

importancia de conseguir un buen sentimiento de autoeficacia para que el alumno se sienta motivado hacia la lectura.

También existe una correlación positiva entre la percepción que el niño tiene de sí mismo como lector y el gusto por la lectura colectiva, tanto en el grupo global, como cuando consideramos a niños y niñas por separado. Aquellos niños que se consideran buenos lectores muestran una mayor inclinación a la lectura en situaciones de grupo.

TABLA 8. Correlaciones entre las variables en el total de la muestra

N= 968	Motivación hacia la lectura	Actitud hacia la lectura colectiva	Percepción competencia lectora
Motivación hacia la lectura	1		
Actitud hacia la lectura colectiva	.47**	1	
Percepción competencia lectora	.52**	.57**	1

TABLA 9. Correlaciones entre las variables en el grupo de niñas

N= 490	Motivación hacia la lectura	Actitud hacia la lectura colectiva	Percepción competencia lectora
Motivación hacia la lectura	1		
Actitud hacia la lectura colectiva	.46**	1	
Percepción competencia lectora	.50**	.51**	1

TABLA 10. Correlaciones entre las variables en el grupo de niños

N= 478	Motivación hacia la lectura	Actitud hacia lectura colectiva	Percepción competencia lectora
Motivación hacia la lectura	1		
Actitud hacia la lectura colectiva	.51 **	1	
Percepción competencia lectora	.54**	.42 **	1

Discusión y conclusiones

De los datos obtenidos en esta investigación se derivan importantes implicaciones para la toma de decisiones en la práctica educativa. El conocimiento y la toma en consideración de las múltiples diferencias encontradas entre ambos grupos, puede resultar de gran utilidad a la hora de facilitar la motivación de todos los alumnos.

En este estudio, realizado con una muestra de alumnos españoles de sexto de primaria, podemos observar que —aunque no se encontraron diferencias entre niños y niñas en la actitud general hacia la lectura en un trabajo previo, llevado a cabo por los mismos autores con alumnos de los primeros cursos de primaria— estas diferencias se acentúan con la edad. Así pues, se observan diferencias significativas en el último curso de primaria a favor de las niñas, lo que parece confirmar en España lo hallado en otras investigaciones internacionales: a medida que los alumnos varones crecen y se acercan a secundaria, van perdiendo interés por la lectura (Marinak y Gambrell, 2010; Muñoz y Hernández, 2011; Telford, 1999).

Por otra parte, esta investigación refleja que existen múltiples diferencias en función del sexo en casi todas las variables analizadas y, en concreto, en la motivación hacia la lectura, los intereses lectores y

el tipo de materiales que niños y niñas prefieren, así como en el gusto por la lectura social o colectiva.

En cuanto a la motivación hacia la lectura, se confirma con la población de alumnos españoles que las niñas disfrutaban más de la lectura y suelen dedicar más tiempo a ella. Este resultado parece importante, ya que existen datos que indican que, en los varones, las actitudes y la motivación hacia la lectura está más estrechamente relacionada con el rendimiento lector que en las mujeres (Logan y Johnston, 2009, 2010; Logan y Medford, 2011; Oakhill y Petrides, 2007). Por ello, parece necesario que los educadores busquen estrategias para fomentar una mayor motivación intrínseca y una mayor constancia en la lectura, en especial en los chicos.

Un aspecto muy destacable de este estudio, y que ya se había señalado en investigaciones realizadas en otros países, es que el tipo de literatura que interesa a niños y niñas es muy diferente. Ya otros trabajos señalaban (McGeown, 2015; Schwartz, 2002), y se confirma a través del presente estudio, que, al menos en esta edad, los varones no disfrutaban con el tipo de textos tradicionalmente utilizados en las aulas (StJarre, 2008). Los niños prefieren los textos que no son de ficción y disfrutaban más bien de otro tipo de materiales: cómics, textos de humor, textos y revistas sobre experimentos y deportes. Es decir, para ellos la lectura debe estar relacionada con temas de interés ajenos a la escuela, y prefieren leer textos breves e informativos que textos de ficción. También disfrutaban con aquellos libros llenos de acción, humor y situaciones de miedo y donde los personajes son malvados y terribles. En consecuencia, a la hora de trabajar con varones, el profesor debe preocuparse por ampliar el repertorio de textos utilizados incluyendo lecturas de no ficción y con una finalidad práctica: cómo montar una maqueta, utilizar un nuevo dispositivo electrónico u organizar una acampada... Igualmente, el profesor debe aprender a sacar provecho de la lectura en Internet y del hipertexto, los e-books y medios digitales, actividades que suelen interesar especialmente a los chicos (Liu y Huang, 2008; Stevens, 2011). Contar con los

propios estudiantes a la hora de ayudar a organizar la biblioteca de aula, elegir los materiales (incluyendo más textos de no ficción y libros de humor) y conceder tiempo para la lectura e investigación a través de tablets o Internet, podría ayudar a involucrar a los chicos en la lectura (Boltz, 2007).

Por otra parte, aunque las niñas muestran una mayor motivación hacia la lectura que los niños, sus intereses lectores son más restringidos, mostrando muchas de ellas un alto interés hacia aquellos textos románticos y que reflejan sentimientos positivos de los personajes y un alto rechazo hacia otro tipo de textos. Destaca el rechazo que muestran hacia las biografías de personajes históricos y los libros científicos. Parece importante, por tanto, buscar estrategias para ampliar los intereses de las niñas y dirigir las hacia la lectura de materiales de mayor calidad literaria.

Llama la atención el rechazo que los varones muestran hacia la lectura social o en situaciones de grupo. Detestan leer en voz alta e, incluso aquellos que se consideran buenos lectores, sienten vergüenza cuando tienen que hacerlo. Además, no muestran interés por compartir sus lecturas con amigos ni por hablar sobre libros. Parece, pues, importante buscar estrategias para implicar más a los chicos en la lectura social o grupal. Necesitamos involucrar a los chicos, a través de un buen manejo de sus intereses, en las discusiones en clase y las discusiones en parejas o pequeños grupos, en la narración de cuentos y en la lectura en voz alta, eligiendo materiales que puedan resultar de su interés. Asimismo, es importante que los chicos puedan disponer de hombres como modelos positivos de lectura, ya que parece que estos, a menudo, consideran la lectura como una “actividad que no mola” o es “poco masculina” (Carrington y McPhee, 2008).

Por otra parte, como indican algunos datos de este estudio (ítem 7, tabla 4), asociar la lectura con actividades no de ocio, como hacer una ficha o un resumen, suele provocar rechazo en ambos sexos, por lo que este tipo de actividades, frecuentes en la

escuela, no parecen las más adecuadas a la hora de fomentar o incentivar la lectura.

Finalmente, los datos de esta investigación revelan que tanto niños como niñas tienen una buena percepción de su competencia lectora y se consideran buenos lectores. Este dato resulta interesante porque, como muestran las correlaciones obtenidas, un alto sentimiento de autoeficacia va unido a una mayor motivación hacia la lectura. Los educadores tienen un rol importante en el desarrollo de un concepto positivo en sus alumnos: deben poner especial empeño en proporcionar experiencias positivas y alentadoras, así como retroalimentación positiva para potenciar un alto sentimiento de autoeficacia en relación con la lectura durante estos años de educación primaria, puesto que las creencias de logro van a resultar especialmente importantes en los cursos posteriores cuando las tareas y la lectura se vuelvan más difíciles. No obstante, Retelsdorf, Schwartz y Asbrock (2015) alertan sobre el hecho de que los estereotipos de género relacionados con la lectura, que a menudo tienen los profesores, pueden beneficiar a las niñas al afectar a la percepción de la competencia lectora por parte de los varones. Por ello, sugieren que los profesores procuren evitar este tipo de estereotipos previos y ser conscientes de su posible comportamiento discriminatorio.

Igualmente, sería interesante llevar a cabo futuros estudios que analicen en qué momento de la educación primaria se produce el mayor cambio de tendencia en la actitud general hacia la lectura respecto al género del alumnado.

En conclusión, este estudio demuestra cómo en la población española también existen diferencias de género en las actitudes y motivación hacia la lectura, tal y como se ha constatado en diferentes entornos culturales. Un mayor conocimiento de esta diversidad permitirá al profesor realizar una adaptación más adecuada de su metodología y sus materiales para ajustarse a las características psicológicas y a los intereses de sus alumnos y alumnas y

ayudar a fomentar una mayor motivación y una actitud más positiva hacia la lectura para todos. El género parece, por tanto, un aspecto que diferencia de forma significativa los motivos, la frecuencia, las preferencias y los gustos por la lectura de los alumnos de primaria. No obstante, no se debe olvidar que las diferencias individuales dentro de cada sexo son a menudo considerables y no pueden obviarse.

Comprender y abordar estas diferencias de género puede ayudar a asegurar que todos los estudiantes tengan iguales oportunidades para aprender. El educador debe intentar satisfacer las necesidades diversas de aprendizaje de cada alumno en el aula teniendo en cuenta estas diferencias de género, y cualquier otra, para así crear una igualdad real de oportunidades para todos los niños.

Referencias bibliográficas

- Artola, T., Sastre, S., Gratacós, G., y Barraca, J. (2013). Differences in Boys and Girls Attitudes toward Reading: A Comparison between Single sex and Coeducational Schools. In EASSE (2013). *Single sex education: An option in the forefront of Education* (pp. 113-128). Lisboa, EASSE.
- Baker, L., y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4
- Becker, M., McElvany, N., y Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773. doi:10.1037/a0020084
- Boltz, R. H. (2007). What We Want: Boys and Girls Talk about Reading. *School Library Media Research*, 10.
- Bosacki, S., Elliot, A., Bajovic, M., y Askeer, S. (2009). Preadolescents' self concept and popular magazine preferences. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 340-350. doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x
- Brozo, W. (2005). Gender and reading literacy. *Reading Today*, 22(4), 18.
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., y Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 57(7), 584-593. doi: 10.1002/jaal.291
- Carrington, B., y McPhee, A. (2008). Boy's underachievement and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 34(2), 109-120. doi:10.1080/02607470801979558
- Clark, C. (2011). Setting the Baseline: The National Literacy Trust's First Annual Survey into Young People's Reading--2010. National Literacy Trust.
- Clark, C., y Foster, A. (2005). Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When. National Literacy Trust.
- Clark, C., Osborne, S., y Akerman, R. (2008). Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences. London: National Literacy Trust.
- Dutro, E. (2001). "But that's a girls' book!" Exploring gender boundaries in children's reading practices. *The Reading Teacher*, 55(4), 376-384.
- Hall, C., y Coles, M. (1997). Gendered readings: Helping boys develop as critical readers. *Gender and education*, 9(1), 61-68.
- Hernández, C. C. (2011). Reading is for Girls: Examining the Male View of Literacy. Recuperado de http://academic.laverne.edu/~ear/gsp/2011/CelinaCHernandez_ExaminingTheMaleViewOfLiteracy_Paper.pdf.
- Liu, Z., y Huang, X. (2008). Gender differences in the online reading environment. *Journal of Documentation*, 34(4), 616-626. doi:10.1108/00220410810884101

- Logan, S., y Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x
- Logan, S., y Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187. doi:10.1080/00131911003637006
- Logan, S., y Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skills. *Educational Research*, 53(1), 85-94. doi: 10.1080/00131881.2011.552242
- Marinak, B. A., y Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. doi:10.1080/19388070902803795
- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35-46. doi:10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., y Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- McGeown, S. P., Norgate, R., y Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322. doi: 10.1080/001131881.2012.710089
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., y Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569. doi:10.1007/2Fs11145-014-9537-9
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. doi:10.1080/00313830600576039
- Merisuo-Storm, T., y Soininen, M. (2012). Young boy's opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. *ICERI 2012 Proceedings*, 4109-4118. Madrid, Spain.
- Mikk, J., y Lynn, R. (2009). Sex differences in reading achievement. *Trames* (1), 3-13. doi: 10.3176/tr.2009.1.01
- Mohr, K. 2006. Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection, preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 181-104.
- Mol, S. E., y Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267. doi:10.1037/a0021890
- Muñoz, J. M., y Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 354, 605-628.
- Oakhill, J. V., y Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223-235. doi: 10.1348/000712606x117649
- Retelsdorf, J., Schwartz, K., y Asbrock, F. (2015). "Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186-194. doi:10.1037/a0037107
- Sadowski, M. (2010). Putting the "boy crisis" in context. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick review*, 76(3), 10-13. Recuperado de: <http://www.eddigest.com/>
- Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B., y Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large, nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 52(4), 335-348. doi: 10.1002/pits.21827
- Schwabe, F., McElvany, N., y Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. doi: 10.1002/rrq.92
- Schwartz, W. (2002). *Helping underachieving boys read well and often*. ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Shiel, G., y Eivers, E. (2009). International comparisons of reading literacy: what can they tell us? *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 345-360. doi:10.1080/03057640903103736

- Smith, M., y Wilhelm, J. (2002). *Reading don't fix no Chevys: Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- St Jarre, K. R. (2008). Don't Blame the Boys: We're Giving Them Girly Books. *English Journal*, 97(3), 15-16.
- Stevens, S. (2011). Entering book world: How to help both Boys and Girls in Class Read Alouds. *Teacher as Leader*, EDU 600, 1-9.
- Sullivan, M. (2004). Why Johnny won't read. *School Library Journal*, 50(8), 36-39.
- Telford, L. (1999). A study of boy's reading. *Early child development and care*, 149(1).
- Twist, L., Schagen, I., y Hodgson, C. (2007). *Readers and Reading: The National Report for England 2006 (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study)*. National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, UK.
- Watson, A., Kehler, M., y Martino, W. (2010). The problem of boy's literacy underachievement: raising some questions. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 53(5), 356-361. doi: 10.1598/JAAL.53.5.1

Abstract

Gender differences in regards to reading attitudes and interests: a research based on spanish primary school pupils

INTRODUCTION. The aim of this article is to contribute to the study of the gender gap in reading through the analysis of the differences between Spanish sixth grade boys and girls in regards to their motivation towards reading, reading interests and choices and the perception of their reading proficiency. **METHOD.** The research was carried out with a sample of 968 Spanish students, 478 boys and 490 girls, attending the sixth grade of Primary Education in 15 different schools. An adaptation of a questionnaire employed in previous research conducted in 2013 with second grade students was used for assessing their attitudes and interests towards reading. **RESULTS.** This study found significant differences between sixth grade boys and girls in their motivation towards reading, their attitude towards social reading, and their overall general reading attitude. Among other things, this study shows that girls have more favorable attitudes related with these variables. Likewise significant differences were found in regards to reading interests and the type of materials that girls and boys preferred. No significant differences were found in their perception of reading competence. **DISCUSSION.** This study leads to interesting conclusions related with the use of strategies to promote reading, for both girls and boys, as well as to information that can be useful for motivating children towards reading at this important stage of transition between primary and secondary education.

Keywords: *Reading attitudes, Reading interests, Reading motivation, Reading aloud to others, Gender differences.*

Résumé

Des différences de genre dans les comportements et l'intérêt par la lecture: une recherche avec des élèves espagnols du primaire Pendiente ok résumé

INTRODUCTION. L'objectif de cet article est de faire une contribution à l'étude de la diversité entre les sexes en analysant les différences entre les garçons et les filles espagnols au 6ème année du primaire dans leur motivation par la lecture, leurs goûts et la perception que tous les

deux ont de leur niveau de compétence de compréhension à l'écrit. **MÉTHODE.** L'échantillon a été composé par 968 élèves espagnols, 478 de sexe masculin et 490 de sexe féminin, au 6ème année du primaire appartenant à 15 écoles différentes. Pour évaluer leurs comportements et leurs intérêts, il a été utilisé l'adaptation d'un questionnaire employé et validée dans une recherche préalable réalisée en 2013 avec des élèves au 2ème année du primaire. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent l'existence de différences significatives entre les garçons et les filles au 6ème année du primaire dans leur motivation par la lecture, leurs attitudes envers la lecture sociale ou collective et leurs comportements en général. Dans l'analyse des variables les filles montrent avoir des comportements plus favorables. Des différences significatives dans la perception que les garçons et les filles ont de leur compréhension à l'écrit ne sont pas observés. Il est en outre noté un grand nombre de différences significatives dans les goûts par la lecture et le type de matériaux qui sont les plus attirants chez les filles ou chez les garçons. **DISCUSSION.** À partir de cette étude s'obtient des informations qui peuvent nous servir de ressources utiles pour motiver la pratique de la lecture dans des élèves au moment de transit entre l'école primaire et l'école secondaire obligatoire.

Mots clés: *Comportements de Lecture, Intérêt par la Lecture, Motivation pour la Lecture, Lecture à haute voix, Différences de Genre.*

Perfil profesional de los autores

Teresa Artola González (autora de contacto)

Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, desde 1988, y Máster en Asesoramiento Educativo Familiar. Especialista en Psicología de la Educación (COP). Directora del Departamento de Psicopedagogía del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Profesora en el grado de Psicología, Grado de Magisterio y Máster de Formación del profesorado en educación secundaria y bachillerato en el Centro Universitario Villanueva (adscrito a la UCM).

Correo electrónico de contacto: tartola@villanueva.edu

Dirección para la correspondencia: Centro Universitario Villanueva (Universidad Complutense de Madrid). España. Costa Brava 2, Madrid 28034.

Santiago Sastre Llorente

Doctor en Educación. subdirector de Ordenación Académica de la Áreas Educación y Psicología del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Profesor del Grado de Magisterio en el Centro Universitario Villanueva (Universidad Complutense de Madrid).

Correo electrónico de contacto: ssastre@villanueva.edu

Jorge Barraca Mairal

Doctor en Psicología y psicólogo especialista en Psicología Clínica. Profesor titular de Universidad (ANECA). Vicepresidente de la Sociedad Española de Psicología Clínica y de la Salud (SEPCyS). Director del Máster de Psicología Clínica de la Universidad Camilo José Cela de Madrid.

Correo electrónico de contacto: jbarraca@ucjc.edu

VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS INFORMACIONALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Psychometric validation of an information literacy assessment tool in secondary education

MARCOS BIELBA CALVO, FERNANDO MARTÍNEZ ABAD Y M^a JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE
Universidad de Salamanca

DOI: 10.13042/Bordon.2016.48593

Fecha de recepción: 21/02/2016 • Fecha de aceptación: 19/05/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Marcos Bielba Calvo. Email: mbielba@usal.es

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

INTRODUCCIÓN. En una sociedad en transformación continua, comandada por las tecnologías de la información y la comunicación, se impone en los centros educativos la exigencia de una formación basada en competencias clave. Entre estas competencias, destacan aquellas relacionadas con el manejo de la información y la competencia digital. Ante la falta de herramientas válidas, concretas y adaptadas a la educación secundaria para la evaluación de competencias, y la alta demanda al respecto por parte del profesorado, se presenta un instrumento para la evaluación del nivel real en competencias informacionales de los estudiantes de educación secundaria y su validación bajo criterios científicos y estadísticos. **MÉTODO.** A partir de una muestra piloto de 285 estudiantes de educación secundaria de Castilla y León y Andalucía repartidos en 22 grupos docentes, se valida el instrumento desde la perspectiva de la Teoría de Respuesta al Ítem. **RESULTADOS.** Los resultados muestran niveles elevados de fiabilidad en las 4 dimensiones del instrumento y cómo las dimensiones de procesamiento y comunicación de la información muestran un mejor ajuste al modelo que las de búsqueda y evaluación. Asimismo, se implementa un análisis pormenorizado del ajuste de cada ítem en la estimación del nivel de habilidad de sujetos con habilidades medias y extremas. **DISCUSIÓN.** Se concluye señalando la necesidad en el desarrollo y mejora de este tipo de escalas, que contribuyen y facilitan la evaluación de competencias clave por parte del profesorado, aspecto que consideran deficitario en su formación de base. Se discute, igualmente, acerca del avance que supone este instrumento para la comunidad científica y educativa con respecto a los ya existentes anteriormente. Finalmente, se incide en las fortalezas y debilidades del instrumento y el procedimiento presentados y se apunta hacia algunas líneas de investigación que deja abiertas el presente proyecto.

Palabras clave: *Competencias informacionales, Evaluación de competencias, Educación secundaria, Teoría de Respuesta al Ítem, Competencias digitales, Validez de la prueba.*

Introducción

La generalización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) junto con la aparición de una sociedad denominada de la información y/o del conocimiento (Ayuste, Gros y Valdivieso, 2012; Hargreaves, 2003; Mateo, 2006; Tatnall, Osorio y Visscher, 2005; Webster, 2006) han ocasionado la necesidad de adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información, esto es, la adquisición de competencias informacionales (González Fernández-Villavicencio, 2012; Gros y Contreras, 2006).

En base a la multitud de definiciones realizadas por diversos autores e instituciones de carácter internacional y nacional sobre las competencias informacionales (AASL, 2009; ALA y ACRL, 1989; Area y Guarro, 2012; Bundy y ANZIIL, 2004; Calderón Rehecho, 2010; CAUL, 2001; Comisión Mixta CRUE-TIC y REBIUN, 2012, 2013; IAE, 2013; ISTE, 2000; SCONUL, 2001) existe coincidencia en que estas se componen de las siguientes dimensiones principales: necesidad de información, búsqueda de información, evaluación de la información, organización y procesamiento de la información y comunicación de la información.

Por lo tanto, la adquisición de las competencias informacionales en el ámbito educativo se considera un elemento clave (Area y Guarro, 2012; Kellner, 2004; Monereo y Badia, 2012), dada la estrecha relación que mantienen las dimensiones propias de esta competencia clave con el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se necesita de habilidades y destrezas que permitan distinguir entre la información válida y no válida, conocer los lugares, tanto físicos como virtuales, dónde buscar la información que se necesita, evaluar las diferentes fuentes de información o comunicar la información de manera efectiva al público al que está dirigida.

Debido a esta necesidad, el Parlamento y el Consejo Europeo en el Diario Oficial de la

Unión Europea (2006) establecieron un marco de referencia para facilitar y fomentar un sistema educativo basado en competencias: saber, saber ser/estar, saber hacer (Delors, 1997); que además establece unas competencias básicas, entre las cuales se encuentran la competencia digital, que comprende “it is underpinned by basic skills in ICT and the use of information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet” (European Commission, 2008: 4).

Estas directrices han sido abordadas por los Estados miembros de la Unión Europea, que han adaptado sus currículos educativos al marco normativo sobre competencias básicas. En España, tanto la Ley Orgánica de Educación (2006), como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), establecen las competencias básicas que se deben adquirir durante la etapa educativa obligatoria, como parte de su currículo prescriptivo. En ambas leyes, se encuentra como parte de las competencias básicas, la competencia digital o la competencia de Tratamiento de la Información y Competencia Digital (TICD), donde están incluidas las competencias informacionales (tabla 1).

La competencia TICD, es definida como:

“Las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2013: 21).

A pesar de establecer una definición precisa de las dimensiones que comprende esta competencia, no existe un acuerdo en los descriptores que debe incluir. Por eso, desde las instituciones europeas, se continúa trabajando en la

redefinición de los descriptores a través de distintas investigaciones (Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015). A nivel nacional, estos esfuerzos han derivado en la elaboración de una *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas* publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la cual se establecen los indicadores que se han de alcanzar al finalizar la etapa obligatoria, y entre los que se encuentran los propios de la competencia TICD (2013). En definitiva, se puede afirmar que, tanto internacional como nacionalmente, se ha trabajado con perseverancia con el fin de acotar y establecer unos indicadores clave que garanticen la adquisición de competencias, y en concreto competencias informacionales.

A pesar del gran impacto que están alcanzado las investigaciones relacionadas con las competencias informacionales en la literatura científica, los esfuerzos sobre el diseño de instrumentos de evaluación del rendimiento en competencias informacionales no son suficientes.

La mayoría de los estudios localizados, en los que se elaboran y aplican escalas propias, carecen de cualquier tipo de validación (Ross, Purzer, Fosmire, Cardella y Wertz, 2011; Resnis, Gibson, Hartsell-Gundy y Misco, 2010; Blasco Olivares y Durban Roca, 2012; Fuentes Agustí y Monereo Font, 2008; Kim y Shumaker, 2015; Grant y Brettle, 2006; González Niño, Marciales Vivas, Castañeda Peña, Barbosa Chacón y Barbosa Herrera, 2013; Kuiper, Volman y Terwel, 2009; Rangachari y Rangachari, 2007; Saito y Miwa, 2007; Santharooban y Premadasa, 2015). Otros estudios que recogen la elaboración y aplicación de escalas validadas, principalmente solo a nivel de contenido, son de autopercepción de la propia competencia (Chang *et al.*, 2012; Kultawanich, Koraneekij y Na-Songkhla, 2015; Li y Ranieri, 2010; Meneses Placeres y Pinto Molina, 2011; Pinto Molina, 2010; Pinto Molina y Puertas Valdeiglesias, 2012).

En la misma línea, se pueden localizar estudios restringidos a diversos ámbitos, como ciencias de la salud (Grant y Brettle, 2006; Rangachari y

TABLA I. Competencias básicas europeas y su adaptación en España, según la LOE y la LOMCE

Competencias básicas LOE	Competencias básicas LOMCE	Competencias básicas europeas
1. Competencia en comunicación lingüística	1. Competencia en comunicación lingüística	1. Comunicación en la lengua materna
2. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	2. Competencia matemática	2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática	3. Competencias básicas en ciencia y tecnología	3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Competencia digital	4. Competencia digital
5. Competencia para aprender a aprender	5. Competencia para aprender a aprender	5. Aprender a aprender
6. Competencia social y ciudadana	6. Competencias sociales y cívicas	6. Competencias sociales y cívicas
7. Autonomía e iniciativa personal	7. Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	7. Sentido de iniciativa y espíritu de empresa
8. Competencia cultural y artística	8. Competencia en expresiones culturales	8. Conciencia y expresión cultural

Rangachari, 2007; Santharooban y Premadasa, 2015), psicología (Beishuizen y Stoutjesdijk, 1999; Meneses Placeres y Pinto Molina, 2011), ingeniería (Ross *et al.*, 2011) o ciencias sociales y de la educación (Blasco Olivares y Durban Roca, 2012; Chang *et al.*, 2012; Fuentes Agustí y Monereo Font, 2008; González Niño *et al.*, 2013; Huggins, Ritzhaupt y Dawson, 2014; Kong, 2008; Kultawanich *et al.*, 2015; Li y Ranieri, 2010; Pinto Molina, 2010; Young, 2015). Incluso se pueden localizar algunos estudios en situaciones descontextualizadas (Kim y Shumaker, 2015; Kuiper *et al.*, 2009; Resnis *et al.*, 2010; Saito y Miwa, 2007).

Así, la mayoría de trabajos se centran en los aspectos de las competencias informacionales en la etapa universitaria, a excepción de unos pocos, que se dirigen a la educación básica (Blasco Olivares y Durban Roca, 2012; Chang *et al.*, 2012; Huggins *et al.*, 2014; Kong, 2008; Kuiper *et al.*, 2009; Li y Ranieri, 2010; Rosales, Sánchez Miguel y Pérez, 2004). Asimismo, no todos los estudios abarcan todas las dimensiones de las competencias informacionales, sino que una parte de ellos se centran en dimensiones concretas (Beishuizen y Stoutjesdijk, 1999; Fuentes Agustí y Monereo Font, 2008; Rangachari y Rangachari, 2007; Resnis *et al.*, 2010; Ross *et al.*, 2011; Saito y Miwa, 2007; Young, 2015).

Por último, cabe señalar que mientras que la mayoría de los estudios citados anteriormente son de aplicación puntual y concreta, escasean los trabajos que plantean una integración significativa dentro del currículum educativo, al modo de lo propuesto por Kong (2008) y Santharooban y Premadasa (2015).

La investigación que se presenta a continuación considera las competencias informacionales como un constructo multidimensional, en el que todas las dimensiones son necesarias e imprescindibles para adquirir las competencias básicas a la finalización de la formación obligatoria. Cabe destacar, por último, que este estudio avanza en un campo de investigación ya consolidado en la evaluación

de las competencias informacionales, evolucionando desde la adaptación y validación de escalas de autopercepción (Rodríguez Conde, Olmos Migueláñez y Martínez Abad, 2013; Martínez Abad, Olmos Migueláñez y Rodríguez Conde, 2015), hasta la elaboración y aplicación de instrumentos de medición del rendimiento real de la competencia.

Abordadas estas cuestiones básicas, cabe plantear como objetivo principal del presente estudio la construcción y validación de un instrumento de evaluación en competencias informacionales que permita conocer el nivel real de desempeño de las competencias informacionales en estudiantes del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de España.

Metodología

Participantes

Se obtuvo una muestra de tipo incidental por criterios de 285 estudiantes del segundo ciclo de 22 grupos docentes de centros públicos de educación secundaria de Andalucía y Castilla y León. La selección de ambas comunidades respondió a una selección por criterios, en función del rendimiento de los estudiantes en las pruebas PISA (OECD, 2011, 2013). Se trató de asegurar en este caso la obtención de una muestra heterogénea, que incluyera estudiantes con rendimientos estimados por estas pruebas en los percentiles altos y bajos y en contextos rurales y urbanos variados.

Variables e instrumentos

El instrumento está conformado por cuatro dimensiones (búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información) que contienen, respectivamente, 4, 2, 4 y 4 resultados de aprendizaje (figura 1). Estos 14 resultados de aprendizaje se derivan en un total de 42 indicadores de la competencia informacional. Así, el instrumento incluyó, originalmente, 17 ítems formados por cuestiones dicotómicas, de elección múltiple y escalas de

ordenación¹. Cada ítem se asignó a una dimensión y a uno o varios de los resultados de aprendizaje e indicadores que previamente habían sido seleccionados a partir del estudio de contenido. En total, los 17 ítems diseñados inicialmente se podían derivar en 47 variables (0=acierto; 1=error). Finalmente, tras la validación de contenido y de constructo se obtuvo el instrumento final², compuesto por 18 ítems y 61 variables.

Procedimiento

El proceso de construcción del instrumento abarcó seis fases bien diferenciadas, que pasamos a relatar a continuación.

La *primera fase* tiene como objetivo definir el constructo de competencia informacional y sus dimensiones, identificando resultados de aprendizaje e indicadores concretos de las dimensiones a partir de los manuales de estándares y normas nacionales e internacionales (ACRL, 1989; Bundy y ANZIIL, 2004; CAUL, 2001; SCONUL, 2001). El resultado de esta fase es la elaboración de una tabla de especificaciones que incluye:

- Dimensiones de la competencia informacional.
- Resultados de aprendizaje: aprendizajes generales asociados a cada dimensión.
- Descriptores/indicadores: evidencias específicas y operativas que conforman cada resultado de aprendizaje.

La *segunda fase* tiene por finalidad equiparar la tabla de especificaciones al contenido curricular que se establece en Educación Secundaria Obligatoria en España. Para ello, se cuenta con los criterios recogidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, Competencias Básicas en Educación Secundaria Obligatoria y los descriptores de la competencia Tratamiento de la Información y Competencia Digital, recogidos en la *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*, que facilita un mapa de las correspondencias entre competencias y objetivos-contenidos del

currículo de las diversas materias de la educación primaria y secundaria. Así, se sitúa cada resultado de aprendizaje de la tabla de especificaciones en uno o más de los bloques de objetivos-contenidos, competencias básicas e indicadores del currículo español. Posteriormente, se divide el número de bloques en los que se sitúa cada resultado de aprendizaje entre su número de indicadores en la tabla de especificaciones. Este valor ponderado es el que se asigna a cada indicador en función de resultado de aprendizaje al que pertenece y es considerado como su peso curricular.

La *tercera fase* consiste en la elaboración de un diagrama de flujo que presenta las relaciones y su dirección entre todos los resultados de aprendizaje de cada dimensión. Así, al igual que en la fase anterior, se obtiene una puntuación para cada resultado de aprendizaje en función de las relaciones recibidas (2 puntos) y enviadas (1 punto) en el diagrama. Se considera con un mayor peso al enlace recibido debido a que estos resultados de aprendizaje se consideran imprescindibles en el proceso. Así, si un nodo recibe 3 relaciones y envía 1, su puntuación sería de 6 puntos ($(3*2)+1=6$).

La *fase cuarta* tiene como objetivo la identificación de los indicadores clave. Para ello, un grupo de jueces expertos evalúa la importancia de los indicadores a través de una escala tipo Likert (de 1 a 9 puntos). Finalmente, se obtiene una puntuación ponderada a partir de puntuaciones tipificadas de la importancia de cada indicador, en base a: 1. su peso en el currículum español (25% de ponderación); 2. relaciones recibidas y enviadas por su resultado de aprendizaje en el diagrama de flujo (25%); 3. importancia asignada por los expertos (50%). Es a partir de estas puntuaciones desde donde se seleccionan los indicadores clave que deben tener un mayor peso en el instrumento.

La muestra total de jueces expertos que participa en esta 4ª fase y en la 5ª fase está compuesta por 16 sujetos (7 mujeres y 9 hombres con edades entre 29 y 60 años), 12 profesores universitarios y 4 bibliotecarios (3 trabajadores de bibliotecas de distintas universidades públicas españolas y 1

de biblioteca escolar), todos ellos con algún tipo de experiencia investigadora en tópicos relacionados con la tecnología educativa o la alfabetización informacional. Entre los profesores universitarios, se obtiene una muestra de 5 expertos en el Área de Métodos de Investigación Educativa, 3 de Biblioteconomía y Documentación, 2 profesores del área de Psicología y 1 profesor de Informática, contando con 1 catedrático, 6 profesores titulares de universidad y 5 ayudantes doctores.

La *quinta fase* recoge la elaboración del banco de ítems del instrumento, la validación de contenido por jueces expertos y el estudio intermedio. Cada ítem se asigna a una dimensión y uno o varios resultados de aprendizaje e indicadores, y los jueces expertos evalúan, en escala tipo Likert (de 1 a 9), la adecuación al nivel de la etapa educativa, la claridad de la expresión del ítem, la pertinencia de los resultados de aprendizaje y la pertinencia de los indicadores. Se fijan como aceptables las puntuaciones obtenidas mayores de 7 puntos, objeto de revisión y modificación aquellas contenidas entre 4 y 7 puntos, y eliminadas aquellas que obtengan una puntuación igual o inferior a 4 puntos. La muestra del estudio intermedio fue de 39 alumnos de educación secundaria de un centro de Castilla y León. Esta aplicación, realizada bajo la supervisión de uno de los evaluadores expertos, también condujo a la modificación y/o sustitución de alguno de los ítems, tanto en su contenido como en la asociación a los indicadores.

La *sexta* y última fase de este proceso tiene como objetivo la validación estadística del instrumento. Como se disponía de una matriz de ítems dicotómicos, y dadas las limitaciones del enfoque clásico (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011), se aplicó el enfoque de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) a partir de los modelos de un parámetro de Rasch (1960).

Análisis de datos

Para el análisis del nivel de acuerdo interjueces en la validación por jueces externos, se calcula

el coeficiente de variación para cada variable, que aporta un indicador de variabilidad relativa de una variable, independientemente de su escala. Se entienden niveles de variabilidad aceptables cuando se alcanzan valores inferiores a un 30% de variación, indicando valores cercanos al 0 menor variabilidad. Salvo la valoración de 3 indicadores, que están en valores cercanos a un 30% pero superiores, se obtienen variaciones aceptables. En cuanto a la validación estadística, se comprueba inicialmente el supuesto previo de unidimensionalidad a partir de la varianza absorbida por el primer factor y la fiabilidad (Alfa de Cronbach ordinal) en el análisis de componentes principales para cada dimensión teórica, calculado a partir de la matriz de correlaciones tetracóricas (Basto y Pereira, 2012), apropiada en el caso de ítems de naturaleza dicotómica. Por otro lado, se estima en los modelos de Rasch aplicados tanto el ajuste global del modelo a partir de la fiabilidad de la dimensión y el valor del estadístico Chi-cuadrado, como el ajuste de cada ítem a partir del estudio de los índices de discriminación y del ajuste Infit y Outfit (Wright y Masters, 1982) a la curva característica del ítem. Estos análisis se implementan a partir de los paquetes estadísticos IBM SPSS, R y Winsteps.

Resultados

Diseño y validación de contenido

El trabajo de las tres primeras fases descritas da lugar a la elaboración de un diagrama de flujo de la competencia que, como se puede observar en la figura I, resume el proceso del tratamiento y gestión de la información en la educación secundaria y sus posibles vías en 14 resultados de aprendizaje, referidos a la búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información. La dimensión necesidad de la información se entiende como una dimensión presente de manera implícita durante el proceso completo y, por tanto, no se considera con entidad propia.

FIGURA I. Diagrama de flujo de las competencias informacionales

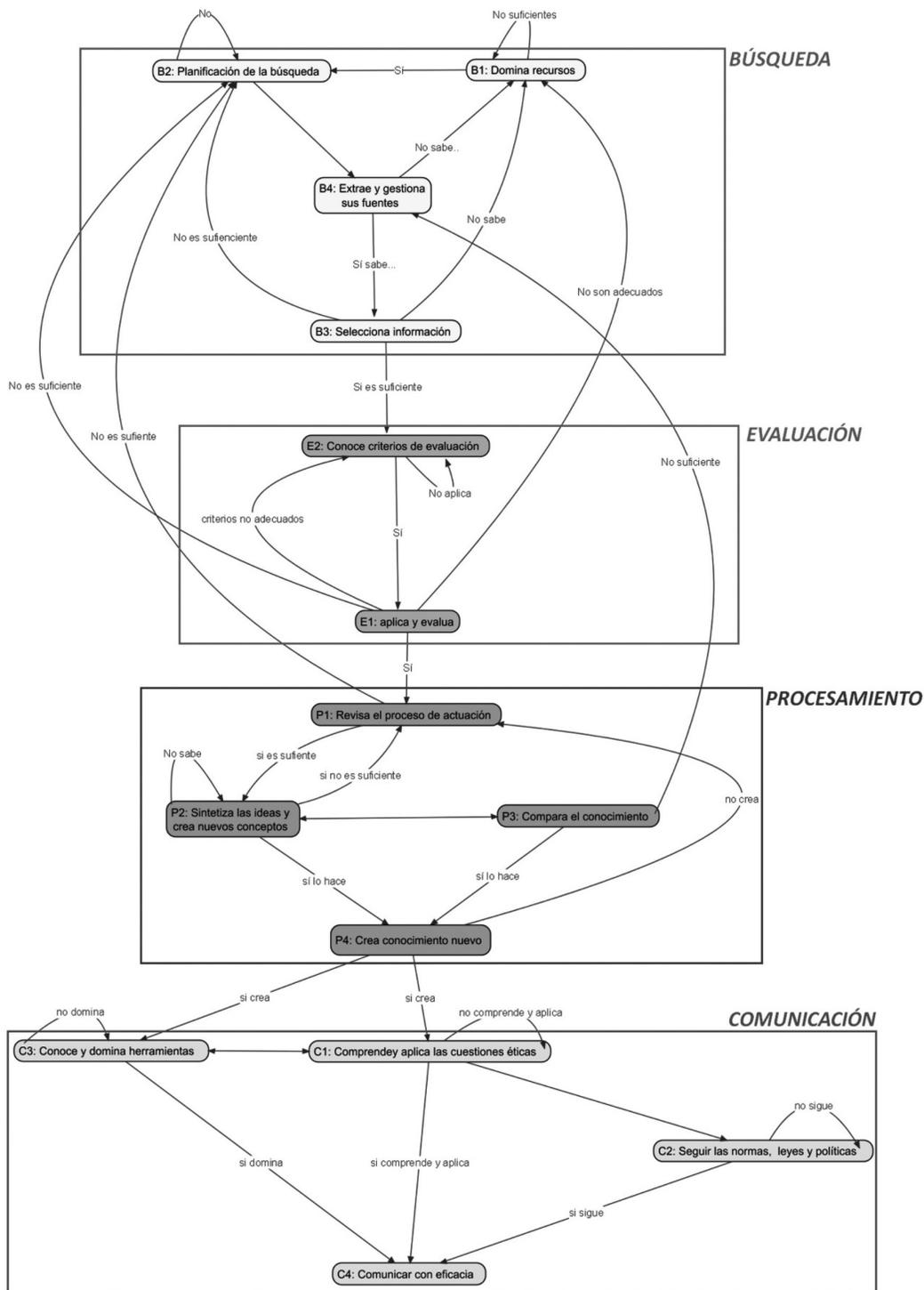


TABLA 2. Resultados obtenidos en la fase 2, fase 3 y fase 4

Resultados de aprendizaje	Nº indicadores	Peso curricular	Peso diagrama	Imp. indicador	Peso total
B1	4	2,5	10	8,6	7,43
B2	4	4,5	12	8,4	8,33
B3	2	9	5	7,5	7,25
B4	3	5	6	8,1	6,80
E1	3	1,3	10	8,8	7,23
E2	5	2,6	6	8,2	6,25
P1	2	4	9	8,7	7,60
P2	3	4,6	6	8,9	7,10
P3	3	2,3	6	8,8	6,48
P4	2	6,7	8	8,1	7,73
C1	3	7	8	8	7,75
C2	3	4,6	10	8,7	8,00
C3	2	3,6	5	8,3	6,30
C4	3	4,5	7	8,5	7,13

Tras la selección inicial de los 42 indicadores de la competencia, gracias a la cuarta fase se obtiene una puntuación sobre la importancia de cada indicador (tabla 2), que lleva a la selección de los indicadores clave. La tabla 2 recoge los resultados obtenidos en todo el proceso llevado a cabo en las fases 2, 3 y 4 de manera resumida, en función de cada resultado de aprendizaje.

Se observa cómo el peso relativo de cada resultado de aprendizaje, en una escala de 1 a 10 es muy homogéneo, debido a la valoración de los jueces de importancia de los indicadores, que es poco variable. En todo caso, estos valores, junto con las impresiones obtenidas en el estudio intermedio, dieron lugar a modificaciones necesarias en el instrumento. En total, tras el proceso de validación de contenido y el estudio intermedio aplicados, se modificaron en profundidad 6 ítems, sustituyéndose 3 ítems, se realizaron cambios de fondo en 7 y se añadió 1 ítem. Los

cambios afectaron a todas las dimensiones, e incluso, por las recomendaciones de los expertos, se modificó la asignación de los resultados de aprendizaje e indicadores a los ítems, por lo que hubo que volver a comprobar el reparto adecuado de la tabla de especificaciones en función de los pesos obtenidos en la fase anterior.

Validación estadística

En primer lugar, cabe destacar la unidimensionalidad, fiabilidad y bondad de ajuste global de las escalas de las 4 dimensiones en base al modelo logístico propuesto. En este caso, tal y como se puede consultar en la tabla 3, se obtuvieron índices de fiabilidad buenos en los 4 casos (valores del Alfa de Cronbach superiores a 0.7 y de la fiabilidad del modelo superiores a 0.9) y porcentajes de varianza extraída en el primer factor importantes teniendo en cuenta el número de variables que componen cada

TABLA 3. Bondad de ajuste, fiabilidad y unidimensionalidad de las dimensiones

	c ²	g.l.	p.	c ² /g.l.	Fiab. (Rasch)	Alfa ordinal	% varianza
Búsqueda (21 var.)	6044.7	5394	<.001	1.12	0.98	0.75	20,27%
Evaluación (14 var.)	4262.2	3640	<.001	1.17	0.96	0.79	27,15%
Procesamiento (13 var.)	3675.5	3384	0.001	1.09	0.97	0.78	27,27%
Comunicación (13 var.)	3615.2	3408	0.006	1.06	0.98	0.76	34,25%

dimensión. En cuanto a los índices de bondad de ajuste, si bien no resultan aceptables en base al p-valor asociado al estadístico c², sí lo

son calculando la división entre c² y los grados de libertad (Linacre, 2000), que resulta superior a 1.5 en todos los casos.

TABLA 4. Ajuste de las variables al modelo de un parámetro (Rasch)

	Búsqueda			Evaluación			Procesamiento			Comunicación		
	Infit	Outfit	r _{bp}	Infit	Outfit	r _{bp}	Infit	Outfit	r _{bp}	Infit	Outfit	r _{bp}
VAR_01	1.05	1.03	.12	0.96	0.92	.26	0.94	0.93	.28	0.85	0.77	.42
VAR_02	0.87	0.84	.35	0.85	0.78	.43	1.03	1.00	.19	0.82	0.79	.43
VAR_03	0.92	0.93	.27	0.95	0.92	.36	0.83	0.74	.42	0.82	0.72	.45
VAR_04	1.16	1.36	-.10	0.92	0.74	.33	0.92	0.74	.32	1.24	1.29	.03
VAR_05	0.90	0.87	.32	1.09	1.12	.19	1.03	1.05	.21	1.16	1.19	.07
VAR_06	0.95	0.88	.23	0.92	0.86	.37	1.00	0.95	.23	1.20	1.19	.07
VAR_07	1.25	1.33	-.10	0.92	0.89	.37	1.39	1.47	-.12	1.32	1.41	-.05
VAR_08	0.99	2.02	.08	0.87	0.82	.41	1.02	0.96	.22	0.89	0.79	.38
VAR_09	0.94	0.86	.23	1.13	1.14	.18	0.91	0.82	.33	0.84	0.69	.40
VAR_10	0.96	0.95	.25	1.14	1.19	.12	1.00	1.01	.21	0.86	0.52	.37
VAR_11	0.97	0.89	.15	0.89	0.86	.39	1.00	0.94	.24	0.96	0.95	.31
VAR_12	0.95	0.92	.21	1.18	1.24	.11	0.98	0.97	.25	0.80	0.55	.44
VAR_13	0.92	0.89	.27	1.13	1.14	.16	0.99	0.89	.20	1.24	1.38	.00
VAR_14	1.02	0.98	.08	1.10	1.23	.09	-	-	-	-	-	-
VAR_15	0.89	0.86	.33	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VAR_16	0.95	0.97	.24	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VAR_17	1.01	1.02	.11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VAR_18	1.14	1.16	-.02	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VAR_19	1.21	1.36	-.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VAR_20	0.88	0.83	.36	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Se observa cómo a nivel general el ajuste es ligeramente superior en la dimensión de comunicación de la información, estando muy repartido en el resto de dimensiones.

En lo que respecta al ajuste individual de las variables, la tabla 4 muestra los valores Infit, Outfit y de correlación biserial-puntual para cada variables de las 4 dimensiones.

Al tratarse de una prueba de conocimientos, se consideran aceptables valores Infit y Outfit dentro de la banda 0.7-1.3 (Wright y Linacre, 2000), considerándose valores superiores a 1.3 como falta de ajuste e inferiores a 0.7 como sobreajuste. Por otro lado, se consideran poco aceptables valores de correlación biserial-puntual negativos. Así, se detectan en la dimensión de búsqueda problemas de Outfit y correlación en alguna de las variables de los ítems 1, 2 y 6. Los ítems 1 y 2 se refieren al dominio de recursos y bases de datos, y precisamente existen problemas de ajuste en la selección de los recursos que son probablemente más desconocidos para los estudiantes (Worldcat, Buenas Tareas o Google Books). Finalmente, los problemas en el ítem 6 llevaron a modificar las opciones iniciales, sin operadores booleanos incorporados, por opciones más claras, en las que se incorporó el empleo de las dobles comillas y el asterisco. En la dimensión de procesamiento, una de las variables del ítem 12, relacionado con la capacidad de comparar el conocimiento y sintetizar las ideas, aporta algún problema, aunque el ítem completo parece que tiene un ajuste apropiado. Finalmente, en la comunicación solamente una variable del ítem 16, relacionado con el conocimiento y seguimiento de las normas legales, está desajustada. La opción decía inicialmente “copiar un texto de Internet es delito”, y fue sustituida al no ser totalmente clara por “copiar cualquier contenido de Internet es delito”. En el ítem 18, los valores de sobreajuste de esta última dimensión, al encontrarse solo en el Outfit, no se consideran como problemáticos.

Estos resultados, por tanto, condujeron a la propuesta de una simple revisión de alguna de

las opciones de respuesta que componen los ítems señalados, considerándose, a partir de las recomendaciones generales de ajuste mínimo ya citadas (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011; Linacre, 2000; Wright y Linacre, 2000), que los índices de ajuste al modelo TRI de un parámetro son aceptables en conjunto.

Conclusión y discusión

El análisis de la amplia literatura científica existente acerca de la evaluación de competencias clave, más en concreto de competencias informacionales en la educación básica, pone de relieve la necesidad de disponer de escalas de evaluación del nivel actual de los estudiantes, diseñadas a partir de criterios científicos y condiciones de validez y fiabilidad. Y todo el trabajo desarrollado en la presente investigación persigue esta meta global.

Al respecto, en la búsqueda de indicadores y resultados de aprendizaje propios de esta competencia, se puede consultar gran cantidad de manuales de normas y estándares de diversas instituciones nacionales e internacionales que, a pesar de que emplean criterios diversos a la hora de definir indicadores para evaluar competencias informacionales (AASL, 2009; ALA y ACRL, 1989; Area y Guarro, 2012; Bundy y ANZIIL, 2004; Calderón Rehecho, 2010; CAUL, 2001; Comisión Mixta CRUE-TIC y REBIUN, 2012, 2013; IAE, 2013; ISTE, 2000; SCONUL, 2001), poseen un común denominador, el cual se ha intentado extraer en el presente estudio y se ha mostrado de manera gráfica a partir del diagrama de flujo de la competencia. A pesar de este esfuerzo integrador y de síntesis, dada la amplitud que alcanza la competencia informacional, se necesitó de un proceso posterior de selección de indicadores y resultados de aprendizaje clave, de cara a obtener un instrumento con una extensión aceptable.

Cabe también destacar que, a pesar de que los manuales consultados conceden a la necesidad de

información el estatus de dimensión de las competencias informacionales, este estudio prescinde de ella al igual que otros estudios actuales (Beceñil Balín y Badia Garganté, 2013; Pinto Molina, 2010). Se considera así que la necesidad de información se encuentra presente durante todo el proceso informativo, y se establecen como dimensiones propias de las competencias informacionales la búsqueda, la evaluación, el procesamiento y la comunicación de la información.

En relación a otras escalas centradas en el nivel universitario (Kultawanich *et al.*, 2015; Pinto Molina, 2010) o instrumentos que, a pesar de centrarse en la educación básica, no se basan en un anclaje curricular (Chang *et al.*, 2012; Kim y Shumaker, 2015; Santharooban y Premadasa, 2015) y no están convenientemente validadas tanto a nivel de contenido como estadístico (Blasco Olivares y Durban Roca, 2012; González Niño *et al.*, 2013; Ross *et al.*, 2011), el instrumento propuesto trata de hacer una contribución en el ámbito de la evaluación de competencias informacionales en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Así, se entiende que este estudio realiza un valioso aporte, ya que se realiza a través de un proceso formal operativo, en el cual se seleccionan los indicadores clave, se adaptan al nivel curricular de la Educación Secundaria Obligatoria y se someten a una valoración de contenido por jueces-expertos, para finalmente llevar a cabo un estudio exhaustivo de las propiedades psicométricas de las variables y dimensiones. Como añadido, trata de aportar un enfoque sobre la evaluación de competencias basado en la medición del rendimiento real, frente a los modelos más generalizados que se fundamentan en evaluaciones de la autopercepción de la propia competencia (Kim y Shumaker, 2015; Li y Ranieri, 2010; Pinto Molina y Puertas Valdeiglesias, 2012).

Los resultados aquí obtenidos confirman las evidencias obtenidas hasta la fecha (Martínez Abad *et al.*, 2015; Rodríguez Conde *et al.*, 2013), que plantean las 4 dimensiones de la competencia informacional como constructos con entidad propia, abordables de manera independiente

(Beishuizen y Stoutjesdijk, 1999; Fuentes Agustí y Monereo Font, 2008; Rangachari y Rangachari, 2007; Resnis *et al.*, 2010; Ross *et al.*, 2011; Saito y Miwa, 2007; Young, 2015). No obstante, el trabajo avanza en este planteamiento, ya que aporta un diagrama que trata de aproximar la relación exacta entre estos 4 constructos en base a los resultados de aprendizaje que los conforman.

En cuanto al ajuste obtenido en el estudio psicométrico, los resultados obtenidos a partir del enfoque empleado permiten afirmar que las escalas poseen unos niveles aceptables de fiabilidad y validez. Sin embargo, no es posible establecer una comparación con respecto al estado de la cuestión previo ya que, como se ha venido señalando, solo se localizan estudios que validan escalas de autopercepción de la competencia y que emplean técnicas propias de la TCT.

En conclusión, a pesar de que queda mucho camino por recorrer en lo que tiene que ver con llegar a acuerdos comunes sobre las dimensiones, resultados de aprendizaje e indicadores de la propia competencia y con el diseño de instrumentos globales para la evaluación de competencias clave, este trabajo realiza aportes apreciables al respecto y parece haber alcanzado los objetivos planteados. En primer lugar, se realiza una propuesta de unificación de los manuales y estándares nacionales e internacionales en un tronco común adaptado al currículum y las necesidades españolas, concretándola en un diagrama que representa el proceso completo de las competencias informacionales. Por otro lado, se propone un instrumento válido y fiable para evaluar las cuatro dimensiones principales de las competencias informacionales en estudiantes de educación secundaria, que puede ser aplicado fácilmente por los profesionales de la educación en diversos contextos para evaluar la competencia completa o alguna de sus subcompetencias de manera aislada.

A pesar de estas contribuciones, destacan en el estudio algunos puntos débiles, como la falta de representatividad de la muestra para poder presentar un instrumento baremado para la población

española o que el tamaño de la muestra se puede considerar limitado para el desarrollo de los modelos TRI implementados. Igualmente, cabe destacar la dificultad de generar un instrumento de medida temporal y contextualmente estable en el ámbito de la evaluación de unas competencias tan amplias, fugaces y cambiantes como las informacionales y en un contexto curricular como el español, en constante transformación, lo cual limita el alcance del presente estudio.

No obstante, además de la posibilidad de emplear este instrumento en la propia evaluación de competencias informacionales en estudios exploratorios y experimentales, estas limitaciones apuntan hacia otras líneas de investigación futuras, en lo que tiene que ver con la replicación del presente análisis psicométrico con muestras más amplias y representativas de la población española, y con la adaptación del propio instrumento a contextos local y temporalmente diversos.

NOTAS

¹ Instrumento de evaluación inicial: <https://goo.gl/KQdEFz>

² Instrumento de evaluación final: <http://goo.gl/forms/e1ZmF24Igr>

Referencias bibliográficas

- AASL (2009). *Standards for the 21st-century learner in action*. Chicago: American Association of School Librarians.
- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- ALA y ACRL (1989). *Presidential Committee on Information Literacy. Final report*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46-74. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977
- Ayuste, A., Gros, B., y Valdivieso, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. En L. García Aretio (ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 17-40). Madrid: UNED.
- Basto, M., y Pereira, J. M. (2012). An SPSS R-Menu for Ordinal Factor Analysis. *Journal of Statistical Software*, 46 (4), 1-29.
- Becerril Balín, L., y Badia Garganté, A. (2013). La competencia informacional en la Educación Secundaria. Demanda de aprendizaje y resolución colaborativa de problemas relativos a la información con apoyo de las TIC. *Revista de educación*, 362, 659-689. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-245
- Beishuizen, J. J., y Stoutjesdijk, E. T. (1999). Study strategies in a computer assisted study environment. *Learning and Instruction*, 9 (3), 281-301. doi: 10.1016/S0959-4752(98)00027-9
- Blasco Olivares, A., y Durban Roca, G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. *Revista española de Documentación Científica*, 35 (monográfico), 100-135. doi: 10.3989/redc.2012.mono.979
- Bundy, A. L., y ANZIIL (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework principles, standards and practice*. Adelaide (Australia): Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.

- Calderón Rehecho, A. (2010). *Informe APEI sobre alfabetización informacional*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información.
- CAUL (2001). *Information literacy standards*. Canberra (Australia): Council of Australian University Librarians.
- Chang, Y., Zhang, X., Mokhtar, I. A., Foo, S., Majid, S., Luyt, B., y Theng, Y. (2012). Assessing students' information literacy skills in two secondary schools in Singapore. *Journal of Information Literacy*, 6 (2), 19-34.
- Comisión Mixta CRUE-TIC y REBIUN (2012). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*. Madrid (España): Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Comisión Mixta CRUE-TIC y REBIUN (2013). *Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2)*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: UNESCO.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea.
- European Commission (2008). *Digital Literacy European Commission Working Paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group*. Recuperado a partir de <http://www.ifap.ru/library/book386.pdf>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Fuentes Agustí, M., y Monereo Font, C. (2008). Cómo buscan información en Internet los adolescentes. *Investigación en la escuela*, 64, 45-58.
- González Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (monográfico), 17-45. doi: 10.3989/redc.2012.mono.976
- González Niño, L., Marciales Vivas, G. P., Castañeda Peña, H. A., Barbosa Chacón, J. W., y Barbosa Herrera, J. C. (2013). Competencia informacional: desarrollo de un instrumento para su observación. *Lenguaje*, 41 (1), 105-131.
- Grant, M. J., y Brettell, A. J. (2006). Developing and evaluating an interactive information skills tutorial. *Health Information and Libraries Journal*, 23 (2), 79-86. doi: 10.1111/j.1471-1842.2006.00655.x
- Gros, B., y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Security*. New York: Teacher College Press.
- Huggins, A. C., Ritzhaupt, A. D., y Dawson, K. (2014). Measuring Information and Communication Technology Literacy using a performance assessment: Validation of the Student Tool for Technology Literacy (ST2L). *Computers & Education*, 77, 1-12. doi: 10.1016/j.compedu.2014.04.005
- IAE (2013). *International computer and information literacy study: assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- ISTE (2000). *National educational technology standards for students: connecting curriculum and technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Kellner, D. (2004). Technological Transformation, Multiple Literacies, and the Re-visioning of Education. *E-Learning*, 1 (1), 9-36. doi: 10.2304/elea.2004.1.1.8

- Kim, S. U., y Shumaker, D. (2015). Student, Librarian, and Instructor Perceptions of Information Literacy Instruction and Skills in a First Year Experience Program: A Case Study. *The Journal of Academic Librarianship*, 41 (4), 449-456. doi: 10.1016/j.acalib.2015.04.005
- Kong, S. C. (2008). A curriculum framework for implementing information technology in school education to foster information literacy. *Computers & Education*, 51 (1), 129-141. doi: 10.1016/j.compedu.2007.04.005
- Kuiper, E., Volman, M., y Terwel, J. (2009). Developing Web literacy in collaborative inquiry activities. *Computers y Education*, 52 (3), 668-680. doi: 10.1016/j.compedu.2008.11.010
- Kultawanich, K., Koraneekij, P., y Na-Songkhla, J. (2015). Development and Validation of the Information Literacy Assessment in Connectivism Learning Environment for Undergraduate Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1386-1390. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.764
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo*. Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013). *Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre*. Boletín Oficial del Estado.
- Linacre, J. M. (2000). Item discrimination and Infit Mean-Squares. *Rasch Measurement Transactions*, 14 (2), 743.
- Li, Y., y Ranieri, M. (2010). Are “digital natives” really digitally competent? - A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41 (6), 1029-1042. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x
- Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S., y Rodríguez Conde, M. J. (2015). Evaluación de un programa de formación en competencias informacionales para el futuro profesorado de ESO. *Revista de Educación*, 370, 45-70. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-296
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor*, 182 (718), 145-151. doi: 10.3989/arbor.2006.i718.18
- Meneses Placeres, G., y Pinto Molina, M. (2011). Alfinev: Modelo para evaluar la alfabetización informacional en la educación superior en Cuba. *Investigación bibliotecológica*, 25 (55), 81-106.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- Monereo, C., y Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (monográfico), 75-99. doi: 10.3989/redc.2012.mono.978
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. París: OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volumen I)*. París: OECD Publishing.
- Pinto Molina, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*, 36 (1), 86-103. doi: 10.1177/0165551509351198
- Pinto Molina, M., y Puertas Valdeiglesias, S. (2012). Autoevaluación de la competencia informacional en los estudios de Psicología desde la percepción del estudiante. *Anales de Documentación*, 15 (2). doi: 10.6018/analesdoc.15.2.151661
- Rangachari, P. K., y Rangachari, U. (2007). Information literacy in an inquiry course for first-year science undergraduates: a simplified 3C approach. *Advances in Physiology Education*, 31 (2), 176-179. doi: 10.1152/advan.00092.2006

- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: The Danish Institute for Educational Research.
- Resnis, E., Gibson, K., Hartsell-Gundy, A., y Misco, M. (2010). Information literacy assessment: a case study at Miami University. *New Library World*, 111 (7/8), 287-301. doi: 10.1108/03074801011059920
- Rodríguez Conde, M. J., Olmos Migueláñez, S., y Martínez Abad, F. (2013). Autoevaluación de competencias informacionales en educación secundaria: propuesta de modelo causal desde una perspectiva de género. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65 (2), 111-126.
- Rosales, J., Sánchez Miguel, E., y Pérez, J. R. G. (2004). Interacción profesor-alumno y comprensión de textos: el papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de Educación*, 334, 337-360. doi: 10.1174/113564002320516795
- Ross, M. C., Purzer, S., Fosmire, M., Cardella, M. E., y Wertz, R. (2011). *Assessing Engineering Students' Information Literacy Skills: An Alpha Version of a Multiplechoice Instrument*. Vancouver: American Society of Engineering Education.
- Saito, H., y Miwa, K. (2007). Construction of a learning environment supporting learners' reflection: A case of information seeking on the Web. *Computers y Education*, 49 (2), 214-229. doi: 10.1016/j.compedu.2005.07.001
- Santharooban, S., y Premadasa, P. G. (2015). Development of an information literacy model for problem based learning. *Annals of Library and Information Studies (ALIS)*, 62 (3), 138-144.
- SCONUL (2001). *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. London: Society of College National and University Librarians.
- Tatnall, A., Osorio, J., y Visscher, A. (eds.) (2005). *Information Technology and Educational Management in the Knowledge Society*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Keystones to foster inclusive knowledge societies: access to information and knowledge, freedom of expression, privacy and ethics on a global Internet*. París: UNESCO.
- Webster, F. (2006). *Theories of the Information Society*. Londres: Routledge.
- Wright, B. D., y Linacre, J. M. (2000). Reasonable Mean-Square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 18 (3), 370.
- Wright, B. D., y Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago: MESA Press.
- Young, J. A. (2015). Assessing new media literacies in Social Work Education: the development and validation of a comprehensive assessment instrument. *Journal of Technology in Human Services*, 33 (1), 72-86. doi: 10.1080/15228835.2014.998577

Abstract

Psychometric validation of an information literacy assessment tool in secondary education

INTRODUCTION. In a society in continuous transformation, led by the omnipresence of information and communication technologies, the requirement of a training based on key competences is imposed at educational centers. Among these competences, those ones related to the information management and the digital competence are which most stand out. In the presence of the lack of acceptable and specific tools adapted to Secondary Education to assess these competences, and also in the face of the high demand in that regard by teachers, an instrument for the assessment of the real level on

information competences in students belonging to Secondary Education and its validation under scientific and statistical criteria is presented. **METHOD.** From a pilot sample with 285 students belonging to secondary schools from Castile and Leon and Andalusia spread out in 22 groups, this instrument is accepted from the point of view of the Item Response Theory. **RESULTS.** The results show high levels of reliability in the four dimensions of the instrument and they also reflect how processing and information communication dimensions show a better adjustment to the model than those of search and assessment. As a consequence, a detailed analysis of the adjustment of each item is implemented in the ability level of individuals with medium and heavy skills. **DISCUSSION.** Pointing out the need of the development and improvement of this type of scales, it is concluded that these contribute and make easier the assessment of key competences by teachers; an aspect considered as lacking in their basic training. Likewise, it discussed about the advance that this instrument involves for the scientific and educational community in relation to those ones existing previously. Finally, it shows the strengths and weaknesses of the instrument and procedure presented, pointing to some investigation lines that the present project keeps open.

Keywords: *Information literacy, Skills assessment, Secondary Education, Item Response Theory, Digital literacy, test validity.*

Résumé

Validation psychométrique d'un outil d'information pour l'évaluation des compétences à l'enseignement secondaire

INTRODUCTION. Dans une société en transformation constante, dirigée par les technologies de l'information et de la communication, il faut une formation basée sur les compétences clés dans les écoles. Entre ces compétences ressortent celles liées à la gestion de l'information et la compétence numérique. En l'absence d'outils valides, concrètes et adaptées à l'enseignement secondaire pour l'évaluation des compétences et de l'haute demande à cet égard par les enseignants, il est présenté un outil pour évaluer le niveau réel des compétences d'information des élèves dans l'enseignement secondaire sous critères scientifiques et statistiques. **MÉTHODE.** Sur un échantillon pilote de 285 élèves d'enseignement secondaire de Castilla et León et l'Andalousie partagés en 22 groupes éducatifs, l'outil est validé du point de vue de la théorie de la réponse d'item. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent des niveaux élevés de fiabilité dans les 4 dimensions de l'outil et de la façon dont les dimensions traitement et la communication de l'information montrent un meilleur ajustement au modèle que la recherche et l'évaluation. En outre, une analyse détaillée de l'ajustement de chaque élément dans l'estimation du niveau de compétence des sujets ayant des compétences moyennes et les capacités extrêmes est implémenté. **DISCUSSION.** Il conclut en affirmant la nécessité de développer et d'améliorer des échelles qui soutiennent et facilitent l'évaluation des compétences clés par les enseignants, un aspect considéré comme déficient dans leur formation de base. Il est, également, discute des progrès représentés par cet outil pour la communauté scientifique et éducative au sujet existant précédemment. Enfin, il est rappelé les points forts et les points faibles de l'outil et la procédure présentée et des points à certaines lignes de recherche qui laisse ouverte ce projet.

Mots clés: *Compétences informationnelles, Évaluation des compétences, Enseignement secondaire, Théories des réponses aux items, Compétences numériques, Validité de la preuve.*

Perfil profesional de los autores

Marcos Bielba Calvo (autor de contacto)

Educador social, pedagogo, orientador educativo y experto en el uso y utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en educación. Doctorando en el Programa Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca.

Correo electrónico de contacto: mbielba@usal.es

Dirección para la correspondencia: Universidad de Salamanca, Paseo de Canalejas, 169, Salamanca 37008 (España).

Fernando Martínez Abad

Ayudante doctor en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca y miembro de la Unidad de Investigación Consolidada GRIAL (GRupo de InterAcción y eLearning). Colaborador en proyectos de investigación nacional e internacional y coautor de artículos de impacto en el ámbito de la evaluación y formación en competencias clave y análisis de datos cuantitativo en ciencias sociales.

Correo electrónico de contacto: fma@usal.es

María José Rodríguez Conde

Profesora titular de Universidad en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca y directora del Instituto de Investigación Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Experta en el ámbito de la evaluación educativa, ha dirigido multitud de proyectos de investigación competitivos a nivel nacional y participado en proyectos y publicaciones de impacto internacional.

Correo electrónico de contacto: mjrconde@usal.es

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN MUSEOS: UNA NUEVA PERSPECTIVA

Evaluating educational programs in museums: a new perspective

ROSER CALAF MASACHS, JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTOY SUÉ GUTIÉRREZ BERCIANO

Universidad de Oviedo

DOI: 10.13042/Bordon.2016.42686

Fecha de recepción: 15/12/2015 • Fecha de aceptación: 19/04/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Sué Gutiérrez Berciano. Email: gutierrezsue@uniovi.es

INTRODUCCIÓN. En este artículo se describe el diseño y resultados del Proyecto de I+D+I *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MICINN-12EDU-27835). El desarrollo de ECPEME ha supuesto un enfoque alternativo a la tradición metodológica que se viene aplicando en los museos españoles para evaluar su acción educativa y cultural. Su propósito final es definir un perfil de buenas prácticas educativas en el ámbito museal. **MÉTODO.** El diseño evaluativo realizado ha sido observacional, basado en un estudio de casos utilizando como referencia los programas educativos que desarrollan 13 museos españoles. La información recabada ha sido recogida por diversos procedimientos: diarios de campo, registros de observación, entrevistas y grupos de discusión. El análisis de la información se ha efectuado mediante: a) un análisis descriptivo, b) un análisis transversal-comparativo y c) una metaevaluación realizada por el equipo participante. **RESULTADOS.** En cuanto a los resultados, destacan los alcanzados en el análisis transversal del estudio de caso múltiple que aportan un perfil de buenas prácticas, mostrando niveles de calidad de la acción educativa y cultural de los museos bastante satisfactorios. Los resultados ratifican los obtenidos en el análisis descriptivo, que por extensión no presentamos, pero son públicos (<http://ecpeme.com/>). Igualmente, consideramos como resultado la aplicación del diseño metodológico que presentamos para programas educativos adaptado al contexto museístico. **DISCUSIÓN.** Finalmente, se derivan las principales conclusiones y se discute el impacto logrado mediante una revisión grupal del proceso de evaluación que, a modo de metaevaluación, cierra el proyecto.

Palabras clave: *Educación patrimonial, Museo, Buenas prácticas, Evaluación cualitativa, Métodos mixtos en investigación.*

Finalidades del estudio

En los museos han predominado, tradicionalmente, los estudios de público, la evaluación orientada al usuario (Scriven, 1973) y la evaluación de exposiciones, ejemplos destacados son los estudios de Pérez Santos (2008) y Daignault (2011), combinando ambas modalidades. La importancia de estos estudios radica en su intención de ofrecer un servicio de calidad y orientar el aumento de visitantes para justificar la función social de la institución. De esta forma, conocer los perfiles de los visitantes y el impacto inmediato (satisfacción) que causa en ellos la exposición resulta necesario para adaptar sus propuestas a la demanda social. La evaluación es concebida así como un mecanismo de control institucional para la mejora de la gestión. También encontramos iniciativas como el Observatorio de Educación Patrimonial de España (Fontal y Gómez, 2015), que ofrece la catalogación de propuestas educativas referidas al patrimonio (concursos, formación, recursos *online*¹, etc.). Sin renunciar a la utilidad de estos estudios analíticos de documentación e información, son necesarios nuevos enfoques evaluativos que aporten criterios sobre la intervención educativa en museos, planteando acciones que describan, analicen y generen modelos de calidad.

Desde una perspectiva etnográfica y un planteamiento procesual, el proyecto ECPME arranca en el 2011 recogiendo las propuestas surgidas ese mismo año en el Congreso de ICOM-CECA, donde se plantea la necesidad de establecer criterios de evaluación orientados al análisis de las buenas prácticas². En este sentido, el proyecto pretende identificar, desde un enfoque cualitativo, las prácticas de éxito que se producen en museos que diseñan programas perfilados a las necesidades tanto educativas como sociales para escuelas e instituciones con las que trabajan. Se trata de valorar el trabajo educativo desarrollado desde los museos, contribuir a sistematizarlo, aportar certezas que pueden ser tenidas en cuenta para la toma de decisiones (De Miguel, 2015), generando criterios para rediseñar programas educativos.

De un modo más específico, el objetivo del proyecto es conocer y describir el perfil de las buenas prácticas detectadas a lo largo de la evaluación. Para su selección serán decisivas las decisiones muestrales adoptadas para reflejar la diversidad de museos. Esta decisión se vincula con la finalidad de la evaluación formativa que se pretende realizar: conocer el proceso educativo en el museo para reajustar y orientar la toma de decisiones hacia la mejora del servicio.

Diseño observacional y cualitativo

La investigación evaluativa que presentamos combina los enfoques *respondente* (Stake, 1976, 2011) y el modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1967); entendiendo en nuestro caso la evaluación desde un posicionamiento de negociación y comunicación con los sectores implicados para orientar la toma de decisiones hacia el contexto, proceso y producto.

El diseño evaluativo es de tipo observacional, basado en un estudio de casos. Si tenemos en cuenta que cada museo forma un contexto con sus propias particularidades, no cabe duda de que el estudio de casos es el método que mejor se adecúa a nuestros objetivos. Si bien es complicado hallar criterios uniformes para definir esta metodología en tanto que siempre se adaptará a cada realidad, contexto y finalidad (Álvarez y San Fabián, 2012), las aportaciones de varios autores nos ayudan a ubicar metodológicamente el proyecto ECPME. Atendiendo a su finalidad, nuestra investigación incluye rasgos de lo que Stake (2005) denomina estudio de caso intrínseco, donde cada museo posee una importancia e interés en sí mismo; y de carácter instrumental, pues los museos en su conjunto pueden desvelarnos principios y criterios transferibles a otros contextos museísticos. Asimismo, tomando como referencia el objeto de estudio y las técnicas de recogida de información, se trata de un estudio observacional. Finalmente, si atendemos al informe final (Pérez Serrano, 1994), podemos encuadrar la investigación dentro de los estudios de casos interpretativos y evaluativos,

dado que los informes de caso se construyen con descripciones ricas y densas, que al ser categorizadas permiten interpretarse y emitir juicios de valor para orientar el cambio del contexto educativo museal.

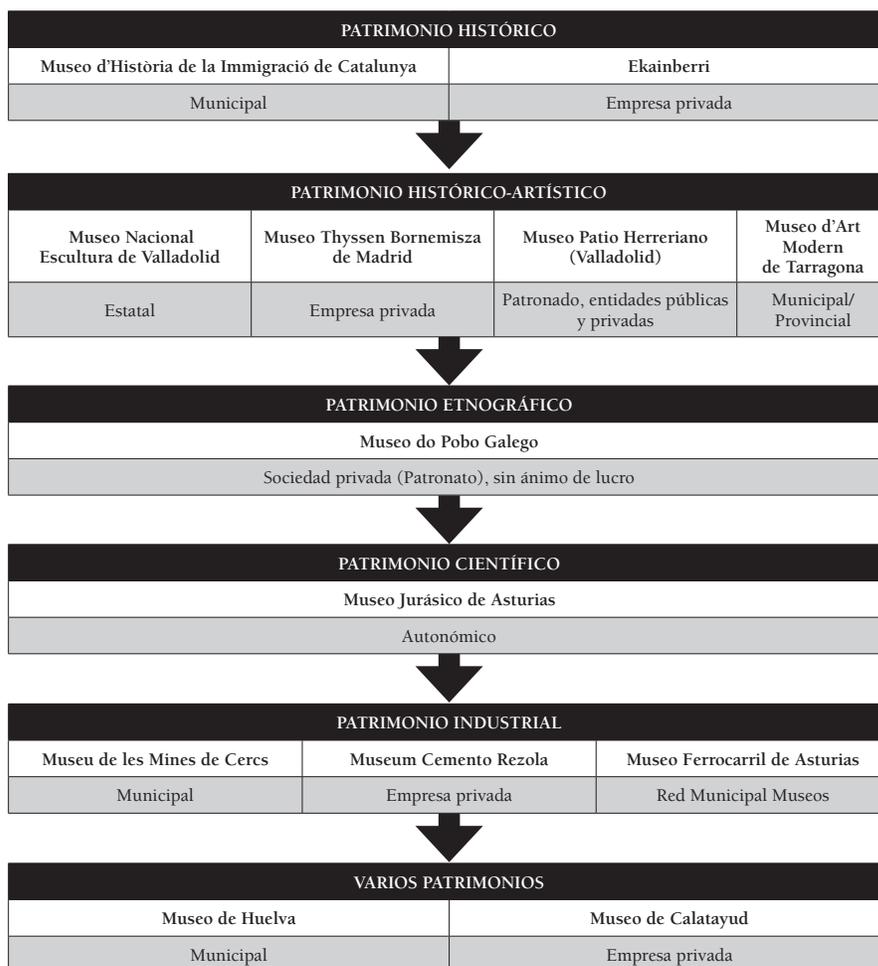
museos con patrimonios distintos (histórico-artístico, industrial, científico, vinculado a yacimientos, etc.); de diferentes modalidades de gestión (pública, privada o mixta) y diversidad territorial, abarcando la casi totalidad de comunidades autónomas de España (ver figura 1).

Sobre la muestra y acceso al campo

Se decide una configuración intencional de la muestra atendiendo a los siguientes criterios:

El acceso al campo se realiza bajo negociación expresa entre el equipo universitario y cada museo. Se elabora un documento, a modo de contrato de evaluación con derechos y compromisos

FIGURA 1. Muestra de estudio del proyecto ECPEME



de cada parte. Se informa de objetivos del proyecto, fases previstas, instrumentos y calendario de recogida de información. Cuidar y mantener el contacto con las audiencias implicadas es importante en un estudio de estas características, tanto para asegurar sus condiciones éticas como para reforzar su rigor. Para avanzar en la *credibilidad* de nuestro trabajo es preciso retornar periódicamente la información obtenida y cotejarla con los agentes implicados, creando la posibilidad de efectuar una validación conjunta y asegurar la *confirmabilidad* del estudio.

Decidir los ámbitos de evaluación

Las negociaciones sobre el planteamiento epistemológico y la formulación de los objetivos establecen el modelo evaluativo combinado ya comentado. Si nuestro interés radica en conocer el perfil de buenas prácticas educativas en el museo, los criterios de evaluación deben ayudar a desvelar la calidad de esa intervención. Ello implica considerar la planificación, implementación y resultados de los programas educativos.

En cuanto a la planificación del programa, se analiza la coherencia y concreción de los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y los recursos especificados. En segundo lugar, la implementación del programa implica valorar cómo se ha sido desarrollado, la pertinencia con la planificación detallada y en qué condiciones (espaciales, temporales, incluyendo las actitudes del educador y los participantes); valorar los procedimientos de gestión implementados y, por último, los efectos del programa, orientados al proceso educativo y sus agentes (Calaf, 2009).

Técnicas e instrumentos de recogida de información

La recogida de información comienza con la recopilación de documentación sobre el programa a evaluar y su contexto. Para ello se elabora un guión que recoge los datos de identificación del museo y las características del programa educativo. Se extrae información relativa a su historial u oferta educativa de los últimos 5

FIGURA 2. Ámbitos de la evaluación de los programas evaluados

Objetivos, actividades y contenidos	Metodología	Recursos	Interacción escuela-museo	Gestión	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento • Formulación • Pertinencia • Diseño • Programación 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo metodológico • Tipología • Coherencia • Estrategias didácticas diversas • Uso combinado 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipología • Disponibilidad • Uso • Pertinencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención educador patrimonial • Participación de escolares • Participación del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Programación • Agentes involucrados en la elaboración y ejecución del programa educativo • Procesos de colaboración, cooperación • Desarrollo de acciones de formación • Reconocimiento del trabajo • Estabilidad laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos e instrumentos • Incidencia evaluativa • Agentes • Registro en informes

años, la programación educativa actual, la estructura organizativa y de personal, los recursos disponibles, el lugar que ocupan en la oferta del museo las iniciativas educativas, los antecedentes del programa educativo, la captación de usuarios, la perspectiva patrimonial que transmite el museo, la relación previa con los centros educativos, el sistema interno de evaluación y los resultados obtenidos.

Consideramos importante recoger el punto de vista de la coordinación del Departamento de Educación y Acción Cultural de los museos, en adelante DEAC, máximos responsables de los programas educativos. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas con el objetivo de conocer mejor cómo se gestiona el programa, los vínculos con otros departamentos del museo, la relación con centros educativos..., información clave para desvelar y mejorar la incidencia educativa de las intervenciones.

Para conocer la implementación del programa educativo se realiza un seguimiento exhaustivo de las visitas guiadas, actividades y talleres dirigidos a escolares, basado en la observación de estas sesiones. En la observación se ha seguido el método de registro de información en un diario de campo, para extraer esquemas de observación que aporten procedimientos para el “conocimiento informado” (Angrosino, 2012, p. 62). Ello permitirá construir modelos desde el conocimiento surgido del proceso de investigación, para lo cual es necesario desarrollar un sistema de trabajo presidido por principios como: a) limitar las concepciones previas que puedan distorsionar el proceso de observación; b) la conveniencia de interpretar continuamente; c) la necesidad de enfocar y reenfocar el objeto de estudio, adoptando los cambios de estrategias que el contexto demande (Simons, 2012; Gibbs, 2012).

Se utilizaron diversos protocolos para orientar el trabajo de campo de la observación, teniendo en cuenta los principales ámbitos objeto de estudio: la perspectiva patrimonial transmitida

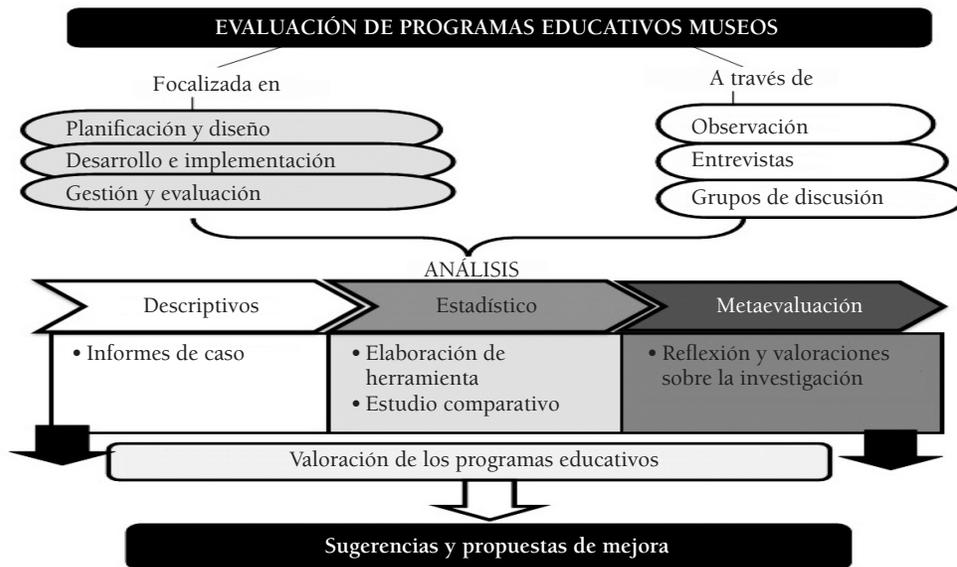
por el museo y reflejada en sus objetivos, actividades y contenidos (Cuenca, 2002), ficha-diario de observación de la sesión (Martín, 2012) y readaptación de la escala de estimación sobre la acción pedagógica del museo (Gutiérrez y Calaf, 2013).

Con el fin de limitar la subjetividad del observador y dar consistencia a la intervención metodológica, se ha recurrido a varios procesos de triangulación. Primeramente sobre los datos, utilizando diversas fuentes de información (guías didácticas y/o trípticos aportados por los museos, memorias de actuación, etc.). En segundo lugar, destacamos el empleo de diversos observadores³ para evitar sesgos. Finalmente, mediante la triangulación metodológica, hemos combinado la observación con distintas herramientas (plantillas para valorar la museografía y la intervención de educadores patrimoniales, diario de observaciones, guión de entrevista...), que posibilitan el contraste de visiones entre los investigadores. A su vez, la formación científica de los investigadores (Didáctica de las Ciencias Sociales, Arqueología, Historia, Psicología Cognitiva, Didáctica General y Sociología) ha permitido la triangulación de teorías en el análisis e interpretación de los estudios de caso.

Cada estudio de caso finaliza con un grupo de discusión que consiste en una sesión de reflexión sobre el informe final, provisional hasta ese momento, donde participan los responsables del programa educativo del museo, la dirección del proyecto y alguno de los investigadores que han intervenido en el trabajo de campo. Se trata de informar de los hallazgos y conclusiones que ha proporcionado la investigación y contrastar la información con los propios informantes, permitiéndoles completar e introducir modificaciones y aproximar las diversas culturas que muestran los colectivos profesionales distintos (Barbour, 2013).

Finalmente, la investigación evaluativa concluye con una síntesis general y una sesión de

FIGURA 3. Proceso de investigación (ECPEME)



reflexión grupal a modo de metaevaluación (Stufflebeam, 1974 y 2011a) que realizan los diferentes equipos de investigadores y profesionales de los museos participantes.

Técnicas de análisis

Durante el desarrollo del estudio de caso de cada museo se ha llevado cabo un procedimiento de análisis de datos cualitativo, propio de las técnicas de recogida de información utilizadas, un estudio descriptivo, denso y exhaustivo, cuyos resultados se recogen en los informes de caso extensos de cada museo.

La saturación de información orientó el análisis transversal-comparativo del estudio de casos múltiple, con el objetivo de desvelar tendencias en relación a las buenas prácticas educativas. Se necesitaba para ello una sistematización que permitiera centrar el análisis en las cuestiones más relevantes. Fijamos la atención en la programación educativa del museo, intervención y evaluación, creando una

herramienta basada en referentes de la tradición pedagógica sin perder de vista el contexto de aplicación, el museo (Hein, 1998; O' Neill y Dufresne-Tassé, 2002).

En este sentido, se establecieron diversos indicadores y descriptores para cada una de las dimensiones que contemplaba la evaluación (De Miguel, 2000), aplicando una escala tipo Likert (del 1 menor adecuación al 5 mayor adecuación). Se completó el diseño con un tratamiento individualizado de los descriptores, cada uno de ellos con una escala valorativa propia, siguiendo hipótesis de progresión. Un sistema multicategorial que intenta reflejar la realidad observada y unificar criterios evaluativos entre los distintos investigadores (Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián, 2013). Su aplicación fue sometida al criterio de jueces con investigadores de las distintas universidades participantes. Con ello se buscaba desarrollar un modelo que, sin perder la riqueza cualitativa que aportan las técnicas de observación, permitiera cuantificar y comparar los datos procedentes del estudio de casos múltiple.

FIGURA 4. Ejemplo de relación de la dimensión “metodología” con indicadores y descriptores de la escala Likert

DIMENSIÓN	INDICADORES	DESCRIPTORES	VALORACIÓN				
			1	2	3	4	5
OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y CONTENIDOS	1. PLANTEAMIENTO Y CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS	1.1. Formulación y coherencia de objetivos					
		1.2. Grado de relación entre los objetivos y las actividades planteadas					
		1.3. Grado de cumplimiento de los objetivos					
	2. DISEÑO DE ACTIVIDADES	2.1. Las actividades favorecen el desarrollo de las competencias					
		2.2. Se realizan adaptaciones para atender la diversidad					
	3. PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE CONTENIDOS	3.1. Grado de coherencias de los contenidos con respecto a los objetivos					
3.2. Grado de coherencias de los contenidos con respecto a los objetos expuestos en el museo							
METODOLOGÍA	4. DESARROLLO METODOLÓGICO	4.1. La metodología favorece la consecución de los objetivos					
		4.2. Estructuración progresiva de la sesión					
		4.3. Tipo de metodología utilizada*					
		4.4. Tipología de estrategias didácticas utilizadas*					



DESCRIPTOR: 4.3. Tipo de metodología utilizada

Justificación: conocer cuál es la metodología predominante. Nos permite saber el marco pedagógico de referencia.

Datos necesarios: indicar cuál es la metodología utilizada en las diferentes actividades desarrolladas.

Fuente de datos: registros de Observación.

En este caso, dado que la adecuación de la metodología depende del contexto y circunstancias en que se desarrolla, no establecemos distintos niveles de adecuación, sino que indicaremos su presencia o no para posteriormente interpretar los datos en función del contexto concreto (museo)

1. Predomina una metodología de carácter expositivo

2. Predomina una metodología de carácter analítico

3. Predomina una metodología indagatoria (método de preguntas-hipótesis)

4. Predomina una metodología por experimentación

5. Predomina la pluralidad metodológica (expositiva, analítica, indagatoria, por descubrimiento y experimental)

Nota: composición de imagen de la herramienta.

La significación estadística de la escala Likert es óptima al venir determinada por un valor de Cronbach de $\alpha = 0.968$, sin haber sido excluido ningún caso; así como por el análisis factorial realizado mediante el método de extracción de componentes principales para determinar los factores en los que se agrupan el total de los ítems. La rotación Varimax, con criterio para considerar la saturación de las variables en cada

factor con valores menores de $\pm 0,2$, permitió extraer seis factores que consiguen recoger el 89.37% de la varianza explicada. Se determina que el primer factor agrupa a la dimensión objetivos, actividades y contenidos, metodología y evaluación, el segundo factor a las competencias y a la parte de intervención del monitor, el tercer factor vendría explicado por la gestión y la presencia de recursos TIC, el cuarto factor

corresponde a los recursos en cuanto a infraestructuras, el quinto a recursos convencionales y, por último, el sexto a la participación escolar.

Una vez efectuada la validación de la herramienta se realizó el análisis estadístico de los datos de carácter descriptivo. Al observarse cierta homogeneidad de los resultados, se realiza un análisis por grupos en función de la variable “Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) consolidados”. En este análisis se emplean diversas pruebas estadísticas no paramétricas como los tests de Kruskal-Wallis y de Nemenyi, resultados que exponemos más adelante. Del mismo modo, presentaremos las valoraciones realizadas por los sectores afectados, en un ejercicio de metaevaluación conjunta, tercer y último análisis que pretende evidenciar las fortalezas y debilidades del estudio ECPEME.

Resultados del análisis estadístico

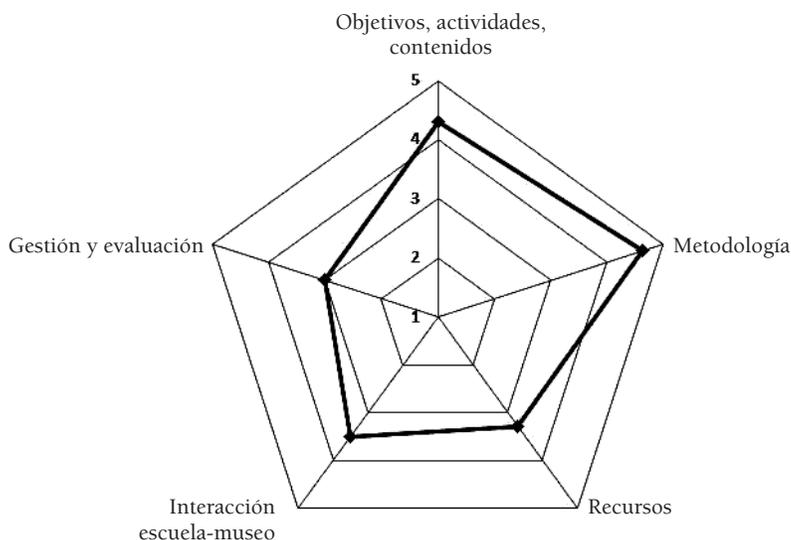
En suma, se han realizado tres tipos de análisis en este proceso de investigación: el análisis descriptivo

y cualitativo aplicado a cada uno de los 13 casos individuales, el análisis comparativo entre ellos como estudio de casos múltiple, y, por último, un análisis metaevaluativo del propio proceso. Por extensión, en este artículo presentamos los resultados obtenidos en los dos últimos análisis.

Con la intención de conocer la tendencia educativa en los museos analizados, se aplica un procedimiento operativo de análisis estadístico. El gráfico radial muestra los valores medios atribuidos a cada una de las dimensiones de análisis y nos permiten obtener una perspectiva general de los museos analizados.

La presentación gráfica ha de entenderse como un recurso que permite visualizar las tendencias generales detectadas. Las valoraciones globales no se refieren necesariamente a la buena o mala praxis de los museos, sino al nivel de adecuación de la acción cultural y educativa a los criterios establecidos para la evaluación. Es evidente que factores contextuales como la tipología del museo, las condiciones presupuestarias, la participación escolar, etc., pueden influir e influyen

FIGURA 5. Perfil general de los resultados en la escala Likert

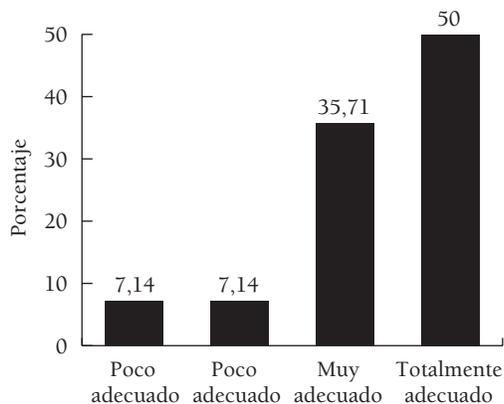


decisivamente. Es el caso de la dimensión “gestión y evaluación” que adopta la valoración más baja. Se ha comprobado que solo resulta exitosa cuando se combina la estabilidad del departamento educativo con los mecanismos evaluativos, aspectos vinculados con la titularidad (pública, privada o mixta) del museo.

Objetivos, actividades y contenidos

En la valoración de esta dimensión se ha tenido en cuenta el planteamiento y grado de consecución de los objetivos, el diseño de las actividades y la coherencia entre los objetivos didácticos, los contenidos y la museografía. En líneas generales, los resultados se reflejan en el siguiente gráfico:

FIGURA 6. Valoración de los objetivos, actividades y contenidos



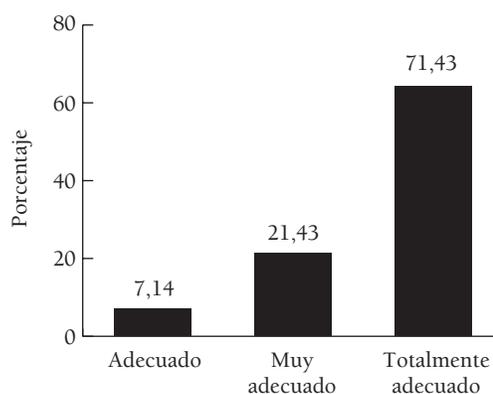
Los programas educativos analizados cuentan con objetivos bien formulados, coherentes entre sí y con las posibilidades que ofrece su museografía. Los objetivos se adecúan a las actividades ofertadas y guían su desarrollo. Existe coherencia entre los objetivos planteados, los contenidos de las actividades y los objetos expuestos en el museo que forman parte de los distintos itinerarios, favoreciendo el desarrollo competencial en los estudiantes.

Metodología

Para la dimensión “metodología” se toma como criterio de calidad la diversidad en el uso de estrategias didácticas, en tanto que confiere una mayor adaptabilidad del programa a las distintas situaciones educativas.

El planteamiento metodológico de los museos es, en líneas generales, bastante satisfactorio. El enfoque de las visitas y los procedimientos utilizados se adecúan a los objetivos planteados.

FIGURA 7. Valoración de la metodología



En los programas educativos suelen combinarse distintas metodologías y estrategias didácticas en función de los objetivos, destinatarios, etc. No obstante, tienen un menor peso la experimentación y la elaboración de proyectos.

Se detectan relaciones significativas entre distintos pares de variables, obteniéndose en todos estos casos coeficientes de correlación positivos entre las dimensiones objetivos, actividades y contenidos con la metodología, lo que muestra un planteamiento didáctico preciso y coherente.

Recursos

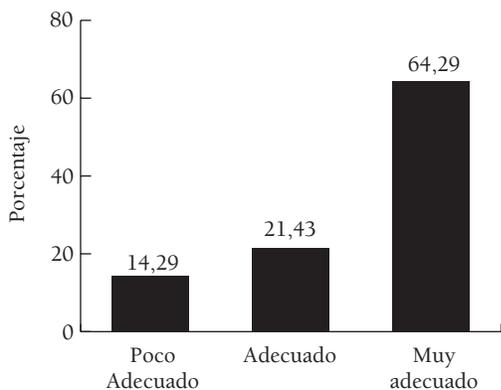
Para analizar los recursos hemos diferenciado entre recursos tradicionales y TIC. Lo más

convencional es que el museo facilite a las escuelas fichas de visita, cuadernos de trabajo, guías y/o maletas didácticas que orienten la actividad en el museo. Valoramos su diseño, el uso didáctico y la diversidad de materiales. También consideramos la tecnología aplicada a la actividad educativa del museo como los interactivos y audiovisuales del dispositivo museográfico, atendiendo a su estado, disponibilidad de acceso y uso. Son recursos que deben responder a la calidad, accesibilidad, versatilidad y dinamismo de la acción educativa, sirviendo de apoyo a los educadores patrimoniales, profesorado y escolares. En relación a estos últimos deben favorecer la comprensión de la colección y las actividades de aprendizaje.

En general, los materiales didácticos están bien diseñados y son eficaces, y en la mayoría están imbricados con el currículum escolar, favoreciendo el desarrollo potencial de competencias mediante el uso combinado de recursos pasivos (fichas de observación, cuadernos de trabajo, etc.) y activos (maquetas, puzles, etc.).

Las tecnologías de la información y la comunicación han invadido los museos y su efectividad se pone de manifiesto en los resultados obtenidos. Ello no impide que existan casos en los que se desdibuja su funcionalidad educativa, bien por ausencia, inadecuación u obsolescencia de estos recursos, provocando su escasa aplicación en las visitas-taller, donde no se aprovechan didácticamente los interactivos.

FIGURA 8. Valoración de los recursos tradicionales

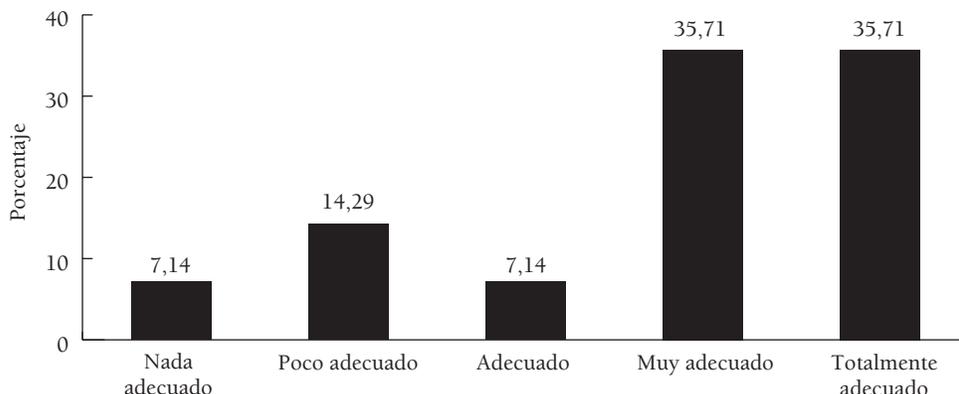


Interacción escuela-museo

En esta dimensión se ha tenido en cuenta, por un lado, la intervención de los monitores, atendiendo a su dominio conceptual de los contenidos del museo y a la preocupación por desarrollar una comunicación fluida con los visitantes; y, por otro lado, a la participación durante la visita de estudiantes y docentes.

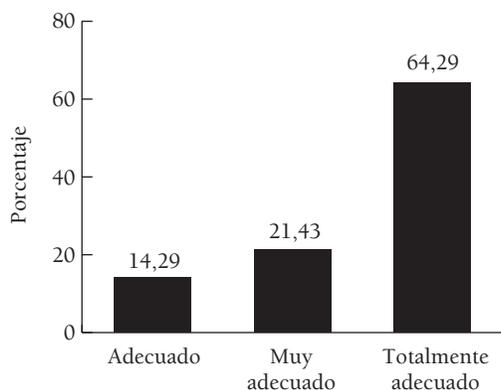
Se detectan relaciones significativas entre la competencia y dominio del monitor y su comunicación

FIGURA 9. Valoración de los recursos TIC



durante la visita ($p_{\text{valor}} = 1$), y entre la participación del profesorado y sus alumnos ($p_{\text{valor}} = 0.85$). Todas son de tipo positivo (coeficiente de correlación positivo), es decir, a medida que aumenta la valoración en uno de estos ítems aumenta en el otro.

FIGURA 10. Valoración de la interacción escuela-museo



La intervención educativa de los monitores observados se ha valorado de forma muy positiva. Desarrollan un diálogo fluido con los estudiantes y muestran un notable dominio conceptual, explicando los contenidos del museo con rigor desde las disciplinas propias en cada caso. A ello contribuye, sin duda, el hecho de que la formación de los educadores se corresponde en muchos casos con la temática del museo. Esta situación ha sido recurrente en todos los museos de Patrimonio Histórico, Histórico-Artístico e Industrial analizados. Existen excepciones, como es el caso de aquellos museos que por su ubicación periférica son activos para el turismo cultural, orientándose a la gestión de públicos.

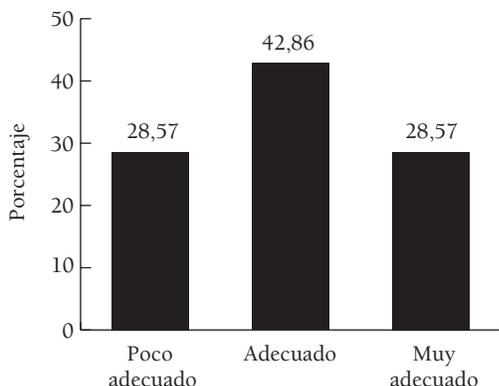
Gestión y evaluación

Para evaluar la gestión se ha tenido en cuenta la disponibilidad o no de un programa educativo, los procesos seguidos para su desarrollo y la relación entre los agentes encargados de su diseño e implementación. De todo ello se derivan estos resultados:

- Por lo general, existen programaciones educativas estables y coherentes, si bien en ocasiones la precisión terminológica y/o conceptual no es la adecuada, fruto de una formación insuficiente en el ámbito de la educación. La experiencia suple, en muchos casos, los posibles efectos de estas carencias formativas.
- A excepción de los museos de arte estudiados, donde existen equipos estables en los DEAC, el resto de museos están sometidos a la contratación de monitores (que dependen de una empresa externa); no obstante, en algunos casos tienen capacidad para seleccionar los educadores que mejor se adecúan a las tareas/actividades propuestas. De esta forma se genera cierta estabilidad, pudiendo contar con aquellos monitores que ya conocen el museo y el programa educativo. La externalización del servicio de educadores, si bien no implica necesariamente una menor calidad educativa, sí se aleja de una situación laboral idónea de estabilidad.
- Por otra parte, debido a las dificultades presupuestarias los museos no suelen desarrollar planes específicos de formación para los educadores patrimoniales. Generalmente los complementos formativos dependen de la iniciativa personal.

Con respecto a la evaluación, se han tenido en cuenta las previsiones de los museos para la evaluación del rendimiento y/o impacto educativo de sus actividades, como una forma de facilitar la toma de decisiones de cara a la mejora educativa. Por lo general, los museos disponen de cuestionarios de satisfacción, libros de visitas, etc., y los resultados suelen procesarse y registrarse en informes. Pese a todo, presentan el problema del bajo índice de cumplimentación por parte del profesorado, a no ser que, en cierto modo, se vean en la obligación de contestarlos. Esta dimensión recibe la valoración más baja en la mayoría de los museos evaluados.

FIGURA 11. Valoración de la gestión y evaluación de los programas



Departamentos de Educación y Acción Cultural Consolidados

El conocimiento de la trayectoria de algunos DEAC hacía interesante su estudio en profundidad y el análisis transversal del resto de museos. Se entendía que un departamento educativo consolidado ofrecía mayor solvencia pedagógica en las visitas escolares y conseguía una mayor interacción-fidelización de los centros educativos. Esta posición solvente del DEAC vendría definida por: trayectoria prolongada del

servicio educativo, años de experiencia de los profesionales, estabilidad laboral de los mismos, arraigo del servicio en el organigrama del museo y por el número de escuelas fidelizadas. Con esta definición se establecieron los grupos para efectuar el análisis: DEAC consolidados, DEAC intermedios y DEAC no consolidados. Los resultados arrojan diferencias significativas entre los grupos que están consolidados y los que no, según el Test de Nemenyi.

El grupo “DEAC consolidados” está compuesto por seis museos definidos por: una historia y experiencia prolongada (media de 6 o más años), estabilidad laboral del equipo, representatividad del DEAC en el organigrama institucional y por el gran número de visitas escolares que desarrollan. Los DEAC menos consolidados son un grupo de cinco museos cuyo servicio educativo es incipiente o poco arraigado en el museo, que externaliza la contratación de educadores y gestiona el servicio desde una estrategia más comercial que pedagógica.

Mediante el Test Kruskal-Wallis se destacan diferencias entre grupos en todas las dimensiones analizadas y concretamente en los ítems que recoge la figura 13.

FIGURA 12. Resultados promedios por grupos “Consolidación DEAC”

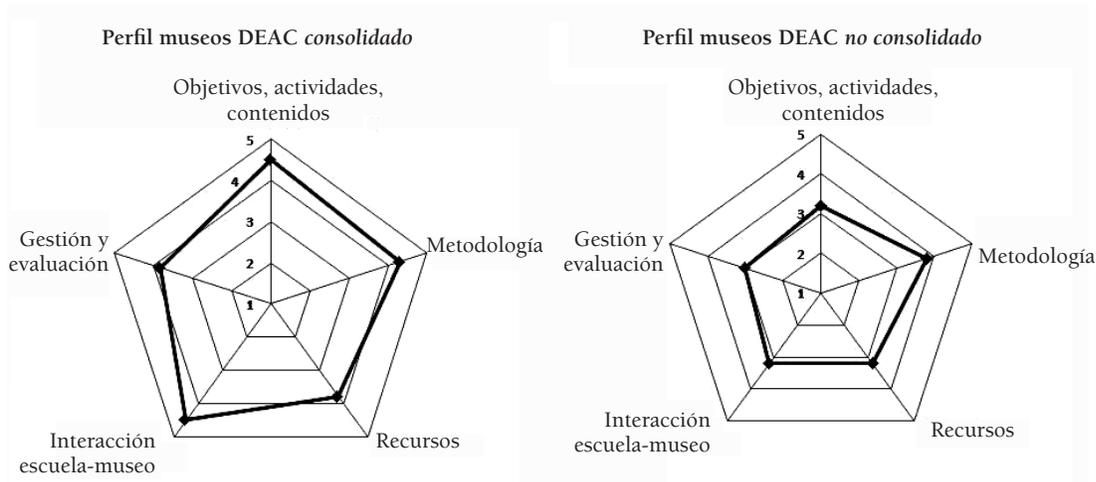


FIGURA 13. Resultados del análisis por grupos del DEAC

Ítem	Media	Mediana	D.T.	p. Valor
Formulación y coherencia de los objetivos				
DEAC consolidado	4,83	5	0,40	0,022
DEAC no consolidado	3,25	3,50	0,95	
Relación objetivos y actividades				
DEAC consolidado	4,83	5	0,40	0,022
DEAC no consolidado	3,25	3,50	0,95	
Cumplimiento de los objetivos				
DEAC consolidado	4,50	4,50	0,54	0,030
DEAC no consolidado	3	3	0,81	
Actividades desarrollo de competencias				
DEAC consolidado	4,66	5	0,81	0,031
DEAC no consolidado	3	3	0,81	
Tipología de estrategias didácticas				
DEAC consolidado	4,33	4	0,51	0,031
DEAC no consolidado	3,25	3	0,50	
Formación adecuada para su desempeño				
DEAC consolidado	4,33	4	0,51	0,032
DEAC no consolidado	3	3	0,81	
Educador patrimonial se autoevalúa				
DEAC consolidado	4	4	0,63	0,012
DEAC no consolidado	1,50	1,50	0,57	
Instrumentos de evaluación del programa				
DEAC consolidado	3,83	3,50	0,98	0,045
DEAC no consolidado	1,75	1,50	0,95	
Evaluación de todos los elementos del programa				
DEAC consolidado	3,66	3,50	0,81	0,040
DEAC no consolidado	1,50	1	1	

No podemos afirmar con rotundidad que la variable definida sea determinante en la programación e intervención educativa en el museo, pero sí que es un factor influyente en términos pedagógicos, en cuanto que afecta a elementos clave de planificación, estrategia didáctica, gestión y evaluación.

Discusión y reflexión grupal como metaevaluación del proyecto⁴

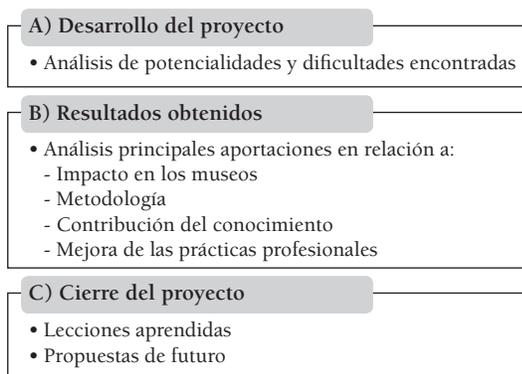
Aunque el concepto de metaevaluación se atribuye en su origen a Scriven, ha sido Stufflebeam (2011a) quien ha desarrollado mayormente dicho concepto. Según este autor, los

principales objetivos de la metaevaluación son asegurar la calidad de los servicios evaluativos y contribuir al perfeccionamiento de la profesión. El énfasis reciente en la construcción de teoría desde las prácticas evaluativas concede una mayor relevancia a la metaevaluación.

Aunque el modelo predominante ha consistido en la aplicación de un conjunto de estándares —conceptuales, políticos, técnicos, éticos...— (Stufflebeam, 2001b), en este proyecto hemos adoptado una variante de la metaevaluación entendida como un ejercicio de reflexión participativa, donde la percepción de los participantes adquiere el protagonismo (Santos Guerra y Moreno, 2004).

Para facilitar la sesión de reflexión conjunta se diseñó un guión, que los participantes dispusieron con anterioridad. Dicho guión se inició con una “presentación de la sesión y una síntesis del trabajo realizado”, para a continuación proponer el siguiente esquema de desarrollo, que contemplaba tres grandes bloques:

FIGURA 14. Guion de metaevaluación empleado



Tras varias rondas de intervenciones en las que los participantes de los museos y de las universidades pudieron exponer su percepción de la experiencia, se consensuó un conjunto valioso de valoraciones, que resumimos a continuación.

En cuanto al desarrollo del proyecto ECPEME, se destaca su potencial como instrumento que ha servido para poner en relación a dos mundos habitualmente separados: el de la Universidad y el de los Museos, que representan a su vez el mundo de la investigación y el de la acción cultural. Provocar esta permeabilidad entre los dos contextos ha permitido romper su aislamiento institucional y conocer otras prácticas (“buenas prácticas”), en consonancia con el objetivo principal del proyecto. El proceso evaluativo ha dado a los trabajadores de los museos una oportunidad para “sistematizar y reflexionar sobre sus prácticas” y las de otros colegas, les ha “aportado herramientas” para poner en valor lo que ya estaban haciendo: “hemos visto que hacíamos muchas cosas bien”, “necesitamos *feedback*”...

La figura 15 recoge sintéticamente las valoraciones de los participantes en la sesión, desvelando la tendencia general en cuanto a las fortalezas y debilidades observadas a lo largo del proceso de investigación.

También se han puesto de manifiesto una serie de dificultades relacionadas con la comunicación entre la universidad y los museos, debido a los diferentes ritmos de trabajo (temporalidad), las distintas tradiciones y experiencias previas acerca de la evaluación, las variadas formas de entender la relación entre investigadores y profesionales y el propio lenguaje profesional: “no tenemos el lenguaje para dar nombre a muchas cosas”. Gracias a la metaevaluación, los investigadores nos hemos dado cuenta de que no siempre hemos sabido transmitir bien nuestros mensajes.

Otros problemas detectados guardan relación con la puesta en práctica de un proceso de auténtica colaboración. Al tener el proyecto una iniciativa de origen externo (la universidad), ello promovió que inicialmente se reprodujera un esquema tradicional (subalterno) de trabajo: unos —la universidad— diseñan y otros —los prácticos— aplican. Esto se puso de manifiesto especialmente en la elaboración y uso de los

FIGURA 15. Valoraciones expresadas

Participantes	Fortalezas				Debilidades		
	Naturaleza educativa evaluación	Modelo evaluativo	Interacción entre equipos	Impacto evaluación	Discrepancias criterios evaluados	Temporalidad	Dificultades de coordinación
Museo Nacional de Escultura	x	x	x	x		x	
Museo Thyssen-Bornemisza	x			x		x	
Museo Patio Herreriano	x	x		x			x
Museo d'Art Modern de Tarragona	x		x	x	x	x	x
Museo do Pobo Galego	x	x	x	x		x	
Museo de Calatayud	x		x	x			
Museos representados	x	x	x	x		x	
Investigadores	x	x	x	x		x	x

protocolos de evaluación. Aunque en principio se pensaron como instrumentos guía que cada museo adaptase a su realidad, en la práctica no siempre se entendió así, lo que hizo inviable en varios casos dicho proceso de adaptación, dificultando una relación colaborativa entre investigadores y profesionales (“se dieron protocolos a implementar, sobre los que no decidimos”; “al principio estábamos más preocupados por ver qué nota nos iban a dar”...). Si bien en el proceso de negociación se llegó a varios acuerdos iniciales, ello no fue suficiente para garantizar desde el comienzo una colaboración real, sino que esta hubo de ser construida a lo largo de todo el proceso de evaluación. En la medida en que se fueron negociando procesos y ritmos, se fueron sentando las bases para una colaboración cada vez más simétrica, actuando como un dispositivo de empoderamiento: “al principio no había una idea clara... después fuimos haciendo el proyecto nuestro, tomando decisiones”.

En definitiva, el proyecto ha supuesto una oportunidad de aprendizaje para los museos y para los propios investigadores. Se ha conseguido que

los museos entiendan mejor el sentido de la evaluación como un medio de mejora a partir del conocimiento que aporta a los profesionales sobre sus prácticas, los cuales, a su vez, han implementado el rol de evaluadores de su propia práctica: “me ha exigido una reflexión como educadora”. Por su parte, los investigadores universitarios, acostumbrados a trabajar en ámbitos educativos más formalizados, hemos tenido que adaptarnos al contexto, ampliando nuestra perspectiva de intervención.

Si al inicio del proyecto los evaluadores nos preguntábamos ¿cómo construir un “espejo” en el que los profesionales de los museos puedan mirarse y conocerse mejor?, ahora, tras la metaevaluación, nos hemos dado cuenta de que el proyecto ha servido para que los técnicos de museos hagan de espejo a los evaluadores.

Conclusiones

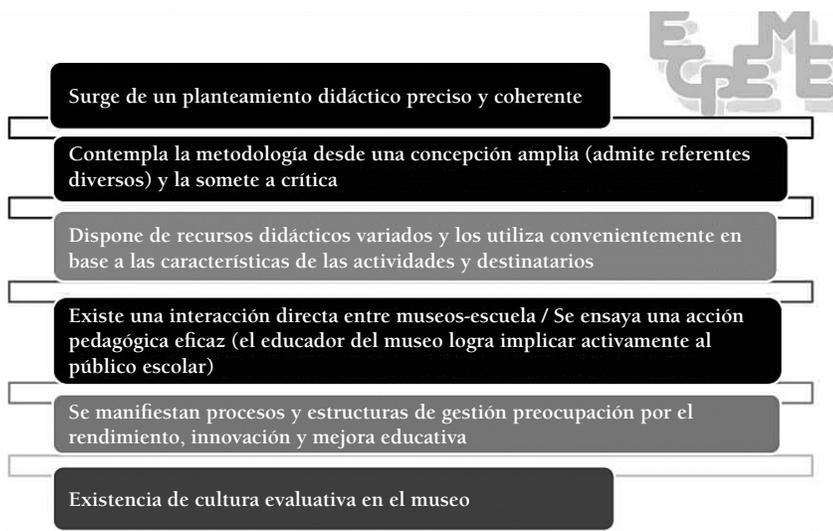
La investigación que hemos descrito nos ha permitido obtener información útil para la

construcción de criterios de calidad educativa en instituciones museísticas. Destaca “un planteamiento didáctico preciso y coherente”, donde elementos estructurales del programa educativo adquieren significación estadística: formulación de los objetivos, relación de objetivos y actividades, determinación de actividades que orientan el desarrollo de competencias, estrategias didácticas diversas, así como la previsión de evaluación. La función de la programación educativa es servir de guía en el proceso de intervención y comunicación educativa, y así acontece en el ámbito no formal de los museos analizados.

El desarrollo de “estrategias didácticas diversas” es otro de los criterios de calidad: valoramos que nunca puede ser un criterio de calidad un modelo rígido y repetitivo de aprendizaje, de actividades, de climas de trabajo o de escenarios. La diversidad de estrategias y su adaptabilidad a la edad o el nivel educativo de los visitantes y los objetivos de la visita son aspectos fundamentales en el buen desarrollo de un programa educativo.

Las estrategias didácticas marcan la impronta y carácter de la actividad, ya sea una visita guiada o un taller educativo en el museo. Resulta esencial en un programa educativo de calidad la “combinación de distintas técnicas que confieren un mayor dinamismo a la acción educativa en general y a la visita en particular”, permitiendo un mejor aprovechamiento del potencial didáctico del museo. Del mismo modo, el esfuerzo por desarrollar distintos procedimientos genera una situación favorable para introducir innovaciones. Esto lo observamos en el Museu d'Història de la Inmigració de Catalunya (MhIC) donde la diversidad metodológica está claramente presente, promoviendo una revisión crítica del fenómeno migratorio que invita a actuar activamente para transformar la realidad. Asimismo, facilitan el diálogo mediante aportaciones de los públicos (también el uso de interactivos y simulación). Situaciones semejantes ocurren en Museo do Pobo Galego. Los museos de arte tienen cierta tendencia a formalizar un método siguiendo esquemas de análisis de obras de arte; así ocurre en los programas dirigidos a educación secundaria, la sujeción a las

FIGURA 16. Criterios de calidad de los programas educativos de museos



Fuente: extraído de la página web del proyecto: <http://ecpeme.com/>

perspectivas de la historia del arte (formal, histórica, sociológica, iconográfica), como en el Museo Nacional de Escultura. En primaria, el Museu d'Art Modern de Tarragona (MAMT) y Patio Herreriano tienden a destacar los procesos técnicos: pintura, grabado, escultura, etc., entendiendo la visita al museo como una extensión del aula-taller de plástica. Por su parte, el Museo Thyssen-Bornemisza recoge ambos planteamientos.

No podemos olvidar que se manifiestan procesos y estructuras de gestión vinculados con la mejora educativa en el museo. Se ha distinguido, como criterio de calidad, la “formación científica y pedagógica” de los educadores y responsables del DEAC, en la medida en que sea consecuente con la función educativa del museo. La estabilidad laboral es también factor que contribuye tanto a la motivación como a la posibilidad de poner en práctica los aprendizajes que derivan de la propia experiencia profesional. Este criterio está estrechamente relacionado con los anteriores, ya que una formación adecuada y una situación laboral estable favorecen el desarrollo y la continuidad de estrategias y metodologías diversas y eficaces adaptadas a la realidad del museo. Igualmente hemos podido observar otros factores y estrategias asociadas a los monitores que influyen positivamente en la calidad educativa de los programas, como son la actualización de contenidos científicos, la capacidad de comunicación, la gestión del comportamiento de los estudiantes o la resolución de dudas. Así lo hemos comprobado en centros como el Museo de Arte Moderno de Tarragona, el Museo de Calatayud, el Museo Nacional de Escultura de Valladolid, el Museo Thyssen o el Museo do Pobo Galego.

Finalmente, cabe señalar que existe una incipiente cultura evaluativa, más centrada en el impacto satisfactorio de su público escolar y poco preocupada en el proceso de la acción educativa. Revertir esta situación supone aunar esfuerzos entre universidad y centros

educativos para que orienten al museo hacia mecanismos y estrategias eficaces de evaluación de carácter formativo. La colaboración entre estas instituciones educativas es necesaria para forjar una cultura evaluativa en el museo que permita fomentar el espíritu crítico, reflexivo y comprometido con su labor educativa y su relevancia social. En este sentido, inciden las principales contribuciones del proyecto:

- a) Diseño de un modelo de evaluación cualitativa aplicable a los programas educativos de los museos que tenga en cuenta la idiosincrasia de cada institución, valore el trabajo de sus profesionales y detecte las principales dificultades y ámbitos de mejora, facilitando la implementación de propuestas de cambio educativo. El proyecto ha sido útil para descubrir, reconocer y difundir buenas prácticas (<http://ecpeme.com/>), así como para cuestionar y revisar otras menos buenas, derivándose de él procesos de mejora.
- b) Desarrollo de sinergias entre universidad, escuela y museo, generando estrategias para mejorar la relación educativa entre dichas instituciones. En el grupo de discusión final se manifestó que la reflexión y el aprendizaje que ha suscitado el proyecto no han quedado limitados a los participantes del equipo, sino que se han extendido a otros trabajadores del museo (“hemos reflexionado sobre el concepto de patrimonio”). Aprender desde la propia práctica estrategias y nuevas metodologías de investigación y evaluación constituye uno de los principales aportes del proyecto. La aplicación de técnicas de evaluación mixtas, cuya utilización en los museos ha sido poco frecuente hasta nuestros días, ha abierto nuevas perspectivas profesionales y líneas de estudio que ya se están transfiriendo a nuevos proyectos de investigación, tesis y programas de doctorado.

Notas

¹ Como ejemplo de recurso online es la web de Paya Rico, Andrés (2012). Obtenido de: <http://www.patrimonioeducativo.es/>.

² Véase O'Neill y Dufresne-Tassé (2011) en <http://network.icom.museum/ceca/publicaciones/best-practice/L/1/>

³ La tarea de observación era responsabilidad compartida entre los investigadores expertos en diferentes disciplinas (historia, geografía, arqueología, sociología, psicología, etc.), y los investigadores junior, con experiencia docente y/o formación académica solvente para desarrollar la labor de observación. Para este segundo grupo, las indicaciones y guiones fueron fundamentales para lograr la intervención objetiva de la labor de observación.

⁴ La metaevaluación del proyecto se ha realizado en la primavera de 2015 canalizada en un formato de "grupo de discusión" diseñado para obtener las percepciones sobre el proceso y los resultados de la evaluación realizada en el museo. Como reflexión grupal, se centra en los principales temas y dimensiones del programa evaluado por aquellas personas que han participado más directamente en la misma y/o comparten intereses por el programa. Asisten los investigadores de las Universidades de: Oviedo, Huelva, País Vasco y Zaragoza, de forma presencial o por videoconferencia y los responsables de los programas educativos de los museos objeto de estudio. La discusión del grupo es moderada por la I.P del proyecto teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Participación de un experto en evaluación educativa ajeno al proyecto.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M^a. C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva.

Daignault, L. (2011). *L'evaluation muséale: Savoirs et savoirfaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.

De Miguel, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287.

Fontal, O., y Gómez, C. (2015). Evaluación de Programas Educativos que abordan los procesos de Patrimonialización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 89-118.

Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, S., y Calaf, R. (2013). La evaluación pedagógica: una realidad en el museo. *Pulso: Revista de Educación*, 36, 37-53.

Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Martín Cáceres, M. (2012). *La Educación y la Comunicación Patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva* (tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva.

- O' Neill, M. C., y Dufresne-Tassé, C. (ed.). ICOM-CECA. Mejores prácticas Proyectos de educación y acción cultural. Análisis de un proyecto. Recuperado de: http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/ceca/Publications/Best_Practice/Buenas_Practicas_ES_.pdf
- Pérez Santos, E. (2008). El estado de la cuestión de los estudios de público en España. *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, 10, 20-30.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Santos Guerra, M. A., y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre metodología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana sobre Investigación Educativa*, 9(23), 913-931.
- Simons, H. (2012). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2011). Program Evaluation: Particularly Responsive Evaluation. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 7, 15, 180-201.
- Stufflebeam, D. L. (1974). *Meta-evaluation* (Occasional Paper, Series paper #3). Kalamazoo: Western Michigan University, Evaluation Center.
- Stufflebeam, D. L. (2001a). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 183-209.
- Stufflebeam, D. L. (2001b). Evaluation checklist: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22(1), 71-79.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Suárez, M. Á., Gutiérrez, S., Calaf, R., y San Fabián, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio: History and History teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf>.

Abstract

Evaluating educational programs in museums: a new perspective

INTRODUCTION. In the current article we present the Qualitative Assessment of Spanish Museums Educative Programs R&D project, funded by the office of Economy and Competitiveness (MICINN-12EDU-27835). The aim is to locate the good practices profile. This project means an alternative focus to the educative and cultural assessment in the Spanish museums. The development of ECPEME has meant an alternative focus from the methodological tradition applied in the museums of Spain. The final goal is to create a good museum environment practice profile.

METHOD. Based on 13 Spanish museums, the assessment design applied has been observational. In addition, the information has been gathered through various procedures; field diaries, observation records, interviews, and discussion groups. The information analysis has been based on: a) descriptive analysis, b) a cross-sectional survey, c) an assessment done by the research team.

RESULTS. The results show that the more important data are those obtained from the cross-sectional analysis of the multiple study case through a statistic-descriptive treatment as it shows satisfactory quality levels of the cultural and educative action in the museums. These results confirm the data collected by the qualitative analysis, not present in this study due to its

considerable extension, but available online at the ECPEME site (<http://ecpeme.com/>). In addition, we also consider as a result, the application of a specific methodological design we present for educative programs adapted to the museum environment. **DISCUSSION.** Finally, the impact is discussed, and the evaluation process is revised based on the focus group, done as meta-evaluation, thus, closing the project.

Keywords: *Heritage education, museum, Good practices, qualitative evaluation, mixed methods research.*

Résumé

Évaluation des programmes éducatifs dans des musées: une approche innovatrice

INTRODUCTION. Dans cet article on décrit la conception et les résultats du Project I+D+I Évaluation Qualitative de Programmes Éducatifs dans des Musées Espagnols (ECPEME), financé par le Ministère d'Économie et Compétitivité (MICINN-12EDU-27835). Le développement de l'ECPEME a entraîné l'essor d'une approche alternative à la tradition méthodologique qu'on a longtemps été menée dans les musées espagnols pour évaluer leur actions éducatives et culturelle. Leur but ultime est celui de définir un profil de bonnes pratiques éducatives dans le cadre des musées. **MÉTHODE.** La conception d'évaluation appliquée a été basée sur l'observation en prenant comme référence les programmes d'éducation de 13 musées espagnols. L'information a été prise par différentes procédures: journaux, données d'observation, des entretiens et des groupes de discussion. L'information a été analysée à travers: a) l'analyse descriptive, b) l'analyse transversale-comparative et c) la méta-évaluation par l'équipe participant. **RÉSULTATS.** En ce qui concerne les résultats, on met en avant ceux qu'on a été obtenus grâce à l'analyse transversale de l'étude de cas multiple dans les musées qui apportent un profil de bonnes pratiques et montrent des niveaux de qualité de l'action éducative et culturelle assez satisfaisants. Les résultats valident ceux qu'on a été obtenus lors de l'analyse descriptive, qui n'est pas présente ici à cause de sa longueur, mais qui restent ouverts au public sur le web (<http://ecpeme.com/>). Parallèlement, on considère comme un résultat l'application de la conception méthodologique qui est présentée pour des programmes éducatifs adaptés au contexte du musée. **DISCUSSION.** Finalement, on dérive les conclusions principales et on débat sur la répercussion créée à travers d'une révision en groupe du processus d'évaluation qui, en guise de méta-évaluation, met fin au projet.

Mots-clés: *Éducation au patrimoine, Musée, Bonnes pratiques, Évaluation qualitative, Méthodes mixtes de recherche.*

Perfil profesional de los autores

Roser Calaf Masachs

Profesora titular de la Universidad de Oviedo y catedrática acreditada del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Participa y dirige proyectos vinculados con la educación formal y no formal (último I+D+I ECPEME 2012-2015). Estancia de investigación y colaboración en Máster de Museología en la Universidad de Laval. Ha dirigido seis tesis doctorales vinculadas con educación patrimonial.

Ha publicado varios títulos en Editorial TREA de referencia en patrimonio (2009), (2014) y artículos, destacando *Revista Educación* (2014). Miembro de redes excelencia como la RED14 de Investigación de las Ciencias Sociales y de RILME de Liderazgo y Mejora Educativa.

Correo electrónico de contacto: rcalaf@uniovi.es

José Luis San Fabián Maroto

Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Oviedo. Titulado en Pedagogía y Sociología, ha investigado en los campos de organización y evaluación de programas e instituciones educativas, estudios sobre la infancia, participación educativa e investigación cualitativa. Ha dirigido numerosas tesis doctorales y proyectos de investigación, derivándose de ellos publicaciones en revistas científicas. Actualmente dirige el Grupo de Investigación “Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa” (AIES), asociado a la Red RILME.

Correo electrónico de contacto: jlsanfa@uniovi.es

Sué Gutiérrez Berciano (autora de contacto)

Becaria de investigación Severo Ochoa. Licenciada en Pedagogía y Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa (UO). Beca de excelencia movilidad en la Facultad de Letras do Porto (2014). Experiencia como técnico evaluador (último trabajo para el Principado de Asturias sobre recursos educativos *online*) y diseño web proyecto ECPEME. Publicación de artículos sobre educación en museos, destacando “La evaluación de la acción cultural en museos”, manual escrito junto con Roser Calaf y Miguel Ángel Suárez en Editorial Trea (2014). Miembro del Grupo de Investigación “Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa” (AIES), asociado a la Red RILME.

Correo electrónico de contacto: gutierrezsue@uniovi.es

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

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL PROFESORADO EUROPEO: GÉNERO Y ETAPA EDUCATIVA

European teachers' learning strategies: gender and teaching levels

MIREN FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA⁽¹⁾ Y CARLA QUESADA-PALLARÈS⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidad de las Islas Baleares*

⁽²⁾ *University of Leeds, Reino Unido*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.38597

Fecha de recepción: 01/09/2015 • Fecha de aceptación: 09/02/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Miren Fernández-de-Álava. E-mail: miren.fernandez@uib.es

INTRODUCCIÓN. La calidad de los sistemas educativos y de la educación impartida se ve afectada por la falta de un profesorado formado de manera continuada. Por ese motivo, consideramos conveniente la ampliación o perfeccionamiento de las competencias profesionales una vez finalizada la formación inicial en educación. Para ello, se requieren estrategias de aprendizaje que varían en función de las aspiraciones formativas propias y del género, mostrándose diferencias entre hombres y mujeres. **MÉTODO.** El artículo parte de los últimos resultados obtenidos en la encuesta PIAAC, administrada en 2012. Se opta por una metodología cuantitativa en la que participaron 23 países, obteniendo 157.000 respuestas, a fin de estudiar si varía el uso de las estrategias de aprendizaje del profesorado europeo en función del género y de la etapa educativa. **RESULTADOS.** La principal aportación del artículo se sitúa en que los docentes —comparado con las docentes— y el profesorado universitario y de educación superior —comparado con el profesorado de otras etapas educativas— hacen un mayor uso de las estrategias de aprendizaje. **DISCUSIÓN.** Los resultados contribuyen a avanzar en un marco unificador sobre el aprendizaje permanente del profesorado y de las estrategias relacionadas a él; vislumbrado que están condicionadas por la demanda cognitiva del trabajo y las actividades que realiza el profesorado en función de la etapa educativa. Los retos que se plantean hacen referencia al uso de estrategias de aprendizaje en función del perfil del docente y del no uso, por parte de las mujeres, de estrategias de aprendizaje para su promoción profesional.

Palabras clave: *Profesorado, Estrategias de aprendizaje, Formación, Diferencias de género, Encuestas internacionales.*

Introducción

El propósito de este artículo es avanzar sobre la formación del profesorado por su estrecha vinculación con el éxito educativo y con la calidad educativa del país (Lohman, 2000; MECD, 2014; Stronge, 2007). Sin duda, la formación continua del profesorado es un factor clave de la educación y esta depende, entre otras, de la búsqueda de una mejora, de la reflexión sobre la práctica profesional y del compromiso personal y social.

Son varios los estudios que recogen las opiniones del profesorado, TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), EADA (Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje) o PIAAC (Programa Internacional para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos), favoreciendo (MECD, 2013):

- Entender, en mayor profundidad y desde una perspectiva laboral, los resultados de la formación.
- Vislumbrar cuál es el rol de las competencias cognitivas en la mejora de la evolución profesional de las poblaciones con mayor vulnerabilidad.
- Comprender la eficacia de los sistemas formativos y definir, así, las aptitudes cognitivas de base y las competencias profesionales genéricas esenciales.
- Complementar, focalizando la atención en la población joven, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, en su acrónimo en inglés).
- Examinar y analizar la pérdida o actualización de competencias y la eficacia de los sistemas de formación a lo largo de la vida.
- Realizar análisis comparativos entre los países participantes.

El acceso a los datos obtenidos en dichas encuestas permite a los investigadores su análisis

en profundidad; contribuyendo al establecimiento de un marco teórico sobre la formación del profesorado que unifica teoría, investigación y práctica. Concretamente, este artículo parte de los resultados obtenidos en PIACC 2012 y explora el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de profesorado europeo. Tiene en cuenta, para ello, la intervención del género y de la etapa educativa en la que trabaja como variables que pueden afectar su uso.

Las estrategias de aprendizaje en la literatura científica

Los estilos de aprendizaje tienen su mayor auge en el léxico de los educadores en los años 60 y 70 (Curry, 1983; Gutiérrez, García y Vieira, 2012; Lozano, 2000; Restak, 1979; Thies, 1976). Sin embargo, y de manera inevitable, siguen despertando interés los estilos de aprendizaje, las preferencias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta que desde el siglo pasado existe la necesidad de formarse permanentemente y a lo largo de la vida (Aspin, Chapman, Evans y Bagnall, 2012; Billett, 2010; Halttunen, Koivisto y Billett, 2014).

Restak (1979) y Thies (1976) se interesaron por los estilos de aprendizaje definiéndolos como el resultado de la combinación del estilo cognitivo —prácticamente invariable— y de las estrategias de aprendizaje —variables o susceptibles a ser modificadas—. No obstante, su presencia en el estilo de aprendizaje de una persona no es equitativa puesto que la cognición representa el 60% del estilo de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje el 40% restante.

Por su parte, Curry (1983) ideó un modelo para organizar los estilos de aprendizaje. La triple categorización simulaba las capas de una cebolla, siendo la capa externa la más modificable y la capa interna la menos: (1) el indicador de preferencia de la modalidad instructiva, determinado por las expectativas y que puede

medir los estilos de aprendizaje; (2) el estilo de procesamiento de la información, entendido como la aproximación individual al conocimiento y que puede variar según la estrategia de aprendizaje; y (3) el estilo cognitivo de la personalidad, asociado a la personalidad y vinculado a la adaptación y asimilación de la información.

Prestando una mayor atención a las estrategias de aprendizaje, por ser el foco de estudio en este artículo, estas son intenciones adoptadas, personal o profesionalmente, para adquirir conocimientos, habilidades o actitudes (Curry, 1983; Gutiérrez, García y Vieira, 2012; Lozano, 2000). Promueven el aprendizaje autónomo (Beltrán, 2003) y, por ello, requieren intencionalidad, decisión, voluntad y capacidad (Weinstein, Husman y Dierking, 2000). En definitiva, son herramientas cognitivas que toda persona emplea para solucionar o completar una determinada tarea y que, consecuentemente, facilitan el aprendizaje y aportan nuevos conocimientos (Bernardo, 2004).

La profesión docente y las estrategias de aprendizaje

Los estudios en la profesión docente se han centrado mayoritariamente en analizar el tipo de formación inicial (Bolívar, 2006, 2007) y continua (Imbernón, 2007a; Porlán, Martín del Pozo, Martín y Rivero, 2001; Sarramona, 2007) de los docentes, en función de la etapa educativa —secundaria (Angulo, 2002; Esteve, 2001; González, 2009; Imbernón, 2007b)—, su impacto en la práctica profesional (Fritsch *et al.*, 2015; Medina, Jarauta y Urquiza, 2005; Perveen, Idrees, Shah y Mahmood, 2015; Qablan *et al.*, 2015), y su impacto en la institución educativa (Bolívar, 2006). Otros avanzan sobre la formación inicial del profesorado europeo (Dumas-Caré, Mas y Garret, 1990; Howson, 2015), sobre cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado (Day, 2005) o incluso sobre la

investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (de Oliveira, 2003). Este marco de estar formándose permanentemente y a lo largo de la vida nos remite a las teorías del aprendizaje informal (Fernández-de-Álava, 2014; Kim y McLean, 2014; Marsick y Watkins, 2014). A pesar de no ser novedosas, su encuadre en las escuelas y en las estrategias de aprendizaje que emplean los docentes está por desarrollarse (Giust, 2013). No obstante, hay avances en el compromiso del profesorado por participar en actividades de aprendizaje no formal e informal (Lohman, 2006) o en los facilitadores y barreras (Hoekstra y Korthagen, 2011; Lohman, 2000). Esta falta de literatura resalta la necesidad de llevar a cabo este trabajo como un estudio exploratorio con los datos proporcionados por los organismos públicos. Por este motivo es necesario el planteamiento de una primera hipótesis de trabajo (H1): el uso de estrategias de aprendizaje del profesorado es significativamente distinto según la etapa educativa en la que imparten docencia.

El género y las estrategias de aprendizaje en el profesorado

Generalmente, los estudios de género se sustentan en la perspectiva de los estereotipos; causa de desigualdad entre hombres y mujeres en la educación, formación, profesión y responsabilidad doméstica y familiar (Consejo de la Unión Europea, 2008). Así, y de acuerdo con el enfoque de reclamar la equidad entre ambos (Calás y Smircich, 1993), la estrategia que se persigue es que las mujeres adquieran competencias profesionales, ámbito al que tradicionalmente no estaban vinculadas. Ahora bien, una de las problemáticas en la erradicación de dichas desigualdades es la introducción de cambios individuales y no culturales (Sánchez y Lavié, 2011).

Estos últimos autores (*ibíd.*) y otros como Ely y Meyerson (2000) sugieren que, a fin de

conseguir un equilibrio en las oportunidades, las mujeres deben formarse y desarrollar destrezas y estilos [exitosos] equiparables a los de los hombres. Tanto es así que Devos (2000) y Ginther y Kahn (2006), quienes centraron su atención en las profesoras universitarias, concluyeron que los programas formativos tenían una alta incidencia en la construcción profesional y en la adquisición de capacidades investigadoras.

No obstante, la OCDE (2007) remarca que las aspiraciones de aprendizaje y de formación de hombres y mujeres son dispares, en la medida en que los primeros buscan una mayor cualificación y las segundas conciliar vida laboral y familiar. De hecho, un estudio reciente realizado por Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava y Rebollar-Sánchez (2015) demuestra que los motivos de participación de los hombres en actividades de aprendizaje no formal e informal están ligados al trabajo, mientras que los de las mujeres son personales o no estrechamente vinculados al contexto profesional. Estas conclusiones se ven reforzadas por Lowe (2000) quien afirma que, en el caso de las mujeres, el aprendizaje responde a una tradición cultural.

Desde esta perspectiva, y aunque se espera que las mujeres aprovechen otras vías para desarrollar su carrera profesional, la teoría parece indicar que las docentes hacen un uso significativamente menor de las estrategias de aprendizaje como mecanismo de aprendizaje en el lugar de trabajo, siendo esta nuestra segunda hipótesis (H2).

Metodología

El objetivo de este estudio es explorar el uso de las estrategias de aprendizaje por parte del profesorado europeo, teniendo en cuenta el género y la etapa educativa en la que trabaja como variables que pueden afectar dicho uso. A partir de la literatura, se han formulado dos hipótesis

(H1 y H2). La consecución del objetivo de estudio y las hipótesis planteadas se resuelve mediante los datos recolectados con PIAAC 2012, haciendo referencia a lo que la OCDE denomina competencias clave de procesamiento de la información (MECD, 2013).

Específicamente, la finalidad de dicho programa es: (a) fijar el nivel y la distribución de la competencia en las citadas competencias clave (comprensión lectora, capacidad de cálculo y resolución de problemas) para subgrupos de población adulta; (b) comprender los factores asociados a la adquisición, desarrollo, mantenimiento y pérdida de competencias con la edad; y (c) averiguar la conexión existente entre las habilidades de procesamiento de información y los resultados económico-sociales.

Muestra

En España (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y el de Empleo y Seguridad Social, en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística en aquellos aspectos ligados a la muestra, se encargan de aplicar el PIAAC. El ámbito poblacional son todas aquellas personas con edades comprendidas entre los 16 y los 65, ambos extremos incluidos, con residencia en el país; independientemente de su ciudadanía, nacionalidad o lengua materna.

En PIAAC 2012 participaron 23 países y en cada uno de ellos se aplicó un muestreo bietápico estratificado, lo que sitúa la muestra global entre 4.500 y 27.300, obteniendo 157.000 respuestas. La recogida de datos fue de ocho meses: del 1 de septiembre de 2011 al 1 de mayo de 2012.

Dado que el interés de este artículo se fundamenta en los países participantes del PIAAC 2012 que pertenecen a la UE, la muestra contiene a Chipre, Dinamarca, España, Flandes,

Francia, Holanda, Inglaterra, Italia, Norte de Irlanda, Polonia, República Checa y República Eslovaca¹. Las 12 regiones listadas representan 11 países europeos; sin embargo, no es objetivo de este estudio analizar en profundidad las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes de las diferentes regiones, por lo que se ofrece una visión descriptiva de la muestra. La muestra seleccionada dispone de una mayor presencia de profesores de educación secundaria (24,9%) y maestros de educación primaria (28,4%); un mayor porcentaje de agentes educativos de Dinamarca (18,4%) que participaron en la encuesta; y una distribución desequilibrada desde una perspectiva de género: 30% docentes hombres y 70% docentes mujeres.

Instrumentos

La encuesta PIAAC se plantea como una *Computer-Based Assessment* (CBA), mediante el uso de un portátil, y como un test adaptativo informatizado. Se administra bajo la supervisión de un entrevistador debidamente formado, en el hogar de la persona entrevistada o en un lugar acordado entre ambos.

Considera dos etapas o bloques, con un tiempo de respuesta de aproximadamente 90 minutos en total. Primero, se realiza una entrevista personal, asistida por ordenador, respondiendo a un cuestionario sobre sus antecedentes educativos, laborales y familiares, y otras cuestiones relacionadas con la lectura, las matemáticas y otras habilidades profesionales o cotidianas. A esta parte de la encuesta se le denomina *Background Questionnaire* (BQ), compuesta de 249 ítems. Posteriormente, se realiza —en formato digital, bajo la supervisión del entrevistador, o en formato papel— la evaluación cognitiva. Las personas con ninguna o limitada experiencia en el uso de ordenadores cumplieron la evaluación de la prueba de comprensión lectora o matemáticas en papel (20 tareas de simulación).

Para este estudio, además de variables de perfil (país del que proceden los datos, género, edad y etapa educativa en la que imparten docencia), se seleccionan las variables referentes a las habilidades metacognitivas de los encuestados; concretamente, el tipo de uso de distintas estrategias de aprendizaje en un contexto organizativo. En total seis ítems son valorados en una escala Likert de 5 puntos (1: en absoluto; 5: en muy alto grado), iniciados con la siguiente pregunta: “¿En qué medida se identifica con las siguientes afirmaciones?”.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos de PIAAC 2012 se analizan con el programa estadístico SPSSv.17 Inc., aplicando análisis estadísticos de tipo descriptivo e inferencial. Los tres tipos de pruebas estadísticas utilizadas para el análisis inferencial consideran el tratamiento de muestras no paramétricas: Chi-cuadrado (para pares de variables nominales), U de Mann-Whitney (para pares de variables nominal-ordinal con dos opciones de respuesta y como prueba post-hoc de la Kruskal-Wallis) y Kruskal-Wallis (para pares de variables nominal-ordinal con más de dos opciones de respuesta). Además, se reportan los tamaños del efecto de dichas pruebas.

Resultados

Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la etapa educativa

Uno de nuestros objetivos es conocer si el uso de las estrategias de aprendizaje puede estar influenciado por la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia. En este sentido, la tabla 1 proporciona información sobre el uso que hacen los diferentes agentes educativos de las estrategias de aprendizaje. En general, se observa que los docentes universitarios o de educación superior son los que utilizan, en mayor medida, las estrategias de aprendizaje.

TABLA 1. Descriptivos de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a la etapa educativa de docencia

	Universidad y educación superior		Formación profesional		Educación secundaria		Educación primaria		Educación infantil		Otros ámbitos docentes	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar	3.87	0.86	3.69	0.82	3.72	0.82	3.67	0.83	3.70	0.77	3.66	0.87
Me gusta aprender cosas nuevas	4.45	0.67	4.33	0.67	4.27	0.71	4.21	0.74	4.18	0.71	4.25	0.74
Cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé	4.30	0.69	3.99	0.80	4.04	0.75	4.04	0.76	4.05	0.77	4.08	0.78
Me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles	4.04	0.88	3.99	0.83	3.85	0.89	3.79	0.92	3.70	0.92	3.79	0.93
Me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas	4.09	0.83	3.84	0.84	3.85	0.83	3.75	0.88	3.77	0.89	3.71	0.91
Si no entiendo algo, busco más información para aclararme	4.35	0.74	4.19	0.72	4.20	0.73	4.06	0.80	4.11	0.75	4.18	0.76

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar.

El hecho de contrastar estas diferencias mediante estadísticos inferenciales aporta información valiosa a lo presentado con anterioridad. Los resultados muestran que las seis estrategias de aprendizaje se ven afectadas significativamente por la etapa de docencia de los agentes educativos: “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar” [$H(5) = 16.97, p < .05, \eta^2 = .01$]; “me gusta aprender cosas nuevas” [$H(5) = 27.96, p < .05, \eta^2 = .01$]; “cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé” [$H(5) = 31.75, p < .05, \eta^2 = .01$]; “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles” [$H(5) = 24.65, p < .05, \eta^2 = .01$]; “me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas” [$H(5) = 43.68, p < .05, \eta^2 = .02$]; y “si no entiendo algo, busco más información para aclararme”

[$H(5) = 32.97, p < .05, \eta^2 = .01$]. Tras estos resultados generales, se realizaron análisis *post-hoc* para profundizar en ellos (ver tabla 2).

En relación a la estrategia “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar”, los docentes universitarios (o de educación superior) utilizan más esta estrategia que los docentes de formación profesional, de educación secundaria, de educación primaria, de educación infantil y de otros ámbitos docentes

En cuanto a “me gusta aprender cosas nuevas”, se observa que los docentes de educación superior tienden a tener un mayor deseo o agrado por aprender que el que muestran los de educación secundaria, educación primaria, educación infantil y otros ámbitos docentes.

TABLA 2. Estadísticos inferenciales de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a la etapa educativa de docencia

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Universidad y educación superior vs. Formación profesional	U = 14,138.50, z = -2.206, p < .05, r = -.11	U = 14,589.00, z = -1.828, p = .68	U = 12,795.50, z = -3.706, p < .05, r = -.19)	U = 15,667.50, z = -0.632, p = .53	U = 13,444.50, z = -2.882, p < .05, r = -.15	U = 14,088.50, z = -2.323, p < .05, r = -.12
Universidad y educación superior vs. Educación secundaria	U = 84,052.50, z = -2.742, p < .05, r = -.09	U = 80,667.00, z = -3.808, p < .05, r = -.12	U = 75,916.00, z = -5.136, p < .05, r = -.17	U = 82,988.50, z = -3.037, p < .05, r = -.10	U = 78,064.50, z = -4.336, p < .05, r = -.14	U = 82,423.50, z = -3.289, p < .05, r = -.11
Universidad y educación superior vs. Educación primaria	U = 91,476.00, z = -3.808, p < .05, r = -.12	U = 87,626.00, z = -4.911, p < .05, r = -.15	U = 86,329.00, z = -5.191, p < .05, r = -.16	U = 91,282.00, z = -3.838, p < .05, r = -.12	U = 40,449.50, z = -2.150, p < .05, r = -.07	U = 85,531.50, z = -5.359, p < .05, r = -.17
Universidad y educación superior vs. Educación infantil	U = 23,145.50, z = -2.491, p < .05, r = -.12	U = 20,917.00, z = -4.279, p < .05, r = -.20	U = 21,688.50, z = -3.650, p < .05, r = -.17	U = 21,107.00, z = -3.945, p < .05, r = -.18	U = 83,712.50, z = -5.614, p < .05, r = -.17	U = 21,611.00, z = -3.698, p < .05, r = -.17
Universidad y educación superior vs. Otros ámbitos docentes	U = 82,132.00, z = -3.577, p < .05, r = -.12	U = 81,668.50, z = -3.857, p < .05, r = -.12	U = 80,328.50, z = -4.153, p < .05, r = -.13	U = 81,568.50, z = -3.732, p < .05, r = -.12	U = 72,490.00, z = -6.103, p < .05, r = -.20	U = 83,317.50, z = -3.365, p < .05, r = -.11

Nota: E1: Cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar; E2: Me gusta aprender cosas nuevas; E3: Cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé; E4: Me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles; E5: Me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas; E6: Si no entiendo algo, busco más información para aclararme.

En la estrategia concerniente a “cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé”, los docentes de educación superior hacen un mayor uso de esta estrategia como mecanismo de aprendizaje que los docentes de formación profesional, educación secundaria, educación primaria, educación infantil y otros ámbitos docentes.

También en la estrategia “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles” se aprecia que los docentes universitarios (educación superior) sienten una mayor preferencia por llegar a resolver situaciones difíciles que la que sienten los docentes de educación secundaria, de educación primaria, de educación infantil y

otros ámbitos docentes. Además, esta preferencia es mayor en los docentes de formación profesional que en los de educación primaria ($U = 40,449.50$, $z = -2.150$, $p < .05$, $r = -.07$), educación infantil ($U = 9,344.00$, $z = -2.734$, $p < .05$, $r = -.16$) y otros ámbitos docentes ($U = 31,151.00$, $z = -2.096$, $p < .05$, $r = -.07$). Así como los docentes de educación secundaria tienen esta preferencia en mayor grado que los docentes de educación infantil ($U = 59,491.00$, $z = -2.047$, $p < .05$, $r = -.07$).

La estrategia “me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas” indica que los docentes universitarios hacen uso de esta estrategia en mayor medida que los docentes de

formación profesional, de educación secundaria, de educación primaria, de educación infantil y otros ámbitos docentes. Asimismo, los docentes de educación secundaria la utilizan en mayor grado que los de otros ámbitos ($U = 216,609.00$, $z = -2.789$, $p < .05$, $r = -.08$).

Por último, en la estrategia de aprendizaje referente a “si no entiendo algo, busco más información para aclararme” los docentes de educación superior la utilizan más que los docentes de formación profesional, de educación secundaria, de educación primaria, de educación infantil y que otros ámbitos docentes. Mientras que los docentes de educación primaria utilizan menos esta estrategia que los de educación secundaria ($U = 242,241.50$, $z = -3.022$, $p < .05$, $r = -.08$) y de otros ámbitos docentes ($U = 248,029.50$, $z = -2.723$, $p < .05$, $r = -.07$).

Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de género

Al examinar el perfil de uso de las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de género (ver tabla 3) se observa una puntuación sensiblemente más alta por parte de los hombres que de las mujeres.

Al aplicar pruebas de comparación de medias se detecta que en cuatro de las seis estrategias de aprendizaje las diferencias entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas (ver tabla 4): “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar”, “cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé”, “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles” y “me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas”.

Discusión

Este artículo contribuye al establecimiento de un marco unificador sobre el aprendizaje permanente del profesorado y las estrategias relacionadas a él, y anima a otros investigadores a que estudien cuestiones claves que van más allá de las puramente observables: no se trata de abordar las estrategias de aprendizaje empleadas por el profesorado, únicamente, en programas educativos estructurados, sino de entender el aprendizaje en enfoques más informales.

Estos procesos que tienen lugar fuera de las instituciones educativas y formativas formales y que no dependen directamente de un formador

TABLA 3. Descriptivos de las estrategias de aprendizaje de acuerdo al género del profesorado

	Hombres		Mujeres	
	M	DE	M	DE
Cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar	3.75	0.83	3.68	0.84
Me gusta aprender cosas nuevas	4.29	0.72	4.25	0.73
Cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé	4.13	0.77	4.05	0.75
Me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles	3.95	0.86	3.79	0.93
Me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas	3.89	0.85	3.76	0.88
Si no entiendo algo, busco más información para aclararme	4.20	0.76	4.15	0.76

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar.

o de procesos estructurados (Fernández-de-Álava, 2014) se han visto potenciados por la necesidad de formarse permanentemente y a lo largo de la vida. Se cierra, así, un debate en el que nadie duda de la importancia de la formación continua y más teniendo en cuenta el contexto en el que nos situamos: a mayor formación del profesorado, mayor calidad de los sistemas educativos y de la educación impartida (MECD, 2014).

(H1): El uso de estrategias de aprendizaje del profesorado es significativamente distinto según la etapa educativa en la que imparten docencia

Se coincide con autores como Bernardo (2004), Hartman y Sternberg (1993), Nisbetty Shucksmith (1987), Resnick y Beck (1976) o Sternberg (1983) en que las estrategias de aprendizaje se emplean en función de la actividad (razonar o pensar; abordar con éxito una tarea; identificar un problema; resolver dicho problema; comparar o analizar la información), área de contenido, actitudes o contexto.

En esta línea, el estudio muestra que el profesorado universitario o de educación superior es el que realiza un mayor uso de estrategias de aprendizaje. Vinculándolo a los tres procesos establecidos por Bernardo (2004), el profesorado universitario o de educación superior opta, primordialmente, por el de *adquisición* (“me gusta aprender cosas nuevas” y “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles”) y por el de *recuperación o evocación* (“cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé” y “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar”), y, posteriormente, por el de *codificación* (“si no entiendo algo, busco más información para aclararme”).

Si tenemos en cuenta nuestra primera hipótesis, comprobamos que esta se confirma por la tipología de actividades que realiza el profesorado en función de la etapa educativa en la que desempeñan su actividad. Por ejemplo, uno de los resultados más relevantes es que el profesorado universitario hace

un mayor uso de las estrategias de aprendizaje que el profesorado de centros de educación infantil y primaria. Al respecto, se plantea la incógnita de si la falta de una formación inicial orientada específicamente a la profesión docente universitaria demanda que el cuerpo docente universitario recurra más frecuentemente a estrategias de aprendizaje para aprender de manera informal y satisfacer así sus necesidades formativas. O, por el contrario, este mayor uso está relacionado con que el profesorado universitario realice con mayor frecuencia tareas de mayor capacidad cognitiva simultáneamente (investigación, docencia, gestión, innovación educativa, defensa de argumentos, etc.).

De hecho, cada vez se intenta más formalizar un proceso (ver Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios) en el que todos aquellos que desean acceder a los cuerpos docentes universitarios, cumplan con unos méritos y competencias vinculadas con la docencia, investigación, gestión y administración, y/o transferencia y difusión de la actividad investigadora. Así, el sistema planteado de procedimiento único de evaluación conlleva que estos docentes hagan un uso mayor de estrategias de aprendizaje si quieren responder a las demandas que el entorno exige.

Visto lo anterior, no resulta extraño que vinculemos este resultado con el término de “profesionalidad compleja” (Goodson y Hargreaves, 1996), por la exigencia que comporta ser docente: ser reflexivo, flexible, práctico, experimentado, comprometido y con amplia formación.

(H2): Las docentes hacen un uso significativamente menor de las estrategias de aprendizaje como mecanismo de aprendizaje en el lugar de trabajo

El vacío de conocimientos existente sobre el género y el uso de estrategias de aprendizaje por

parte de los docentes explica que hayamos abordado la temática desde una perspectiva más general. Las políticas europeas en materia de género siguen encaminándose, entre otras cuestiones, a “movilizar la fuerza de trabajo femenina” (Carrasquer y Martín, 2005: 137); vislumbrándose transformaciones en la tasa de actividad femenina y de empleo: del 31,8% y 23% en 1987 al 52,6% y 41,7% en 2010, respectivamente (Dueñas, Iglesias y Llorente, 2014). Si bien se constata un incremento en dichos niveles, aún sigue manteniéndose una segregación ocupacional en la medida en que hombres y mujeres determinan, diferentemente, sus condiciones de trabajo para conciliar la vida familiar y profesional (Anker, 1997; Bender, Donohue y Heywood, 2005; Glass, 1990). Según dichos autores, las mujeres suelen ocupar puestos que les ofrezcan una flexibilidad horaria o que les permitan interrumpir su actividad.

La OCDE (2007) manifiesta que las expectativas de aprendizaje y de formación, de hombres y mujeres, se ven afectadas por características subyacentes al género. Dado que los hombres tienden a una mayor participación en actividades formativas en comparación con las mujeres, frecuentemente debido a problemas de conciliación vida familiar y profesional (Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava y Rebolgar-Sánchez, 2015), cabría esperar que la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje fuese una vía de aumento de las competencias profesionales de las mujeres para compensar este desequilibrio. Nuestro estudio, por ejemplo, ha mostrado que no es así en las siguientes estrategias de aprendizaje: “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar”; “cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé”, “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles” y “me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas”.

Concretamente, los hombres hacen un uso sensiblemente mayor que las mujeres, confirmando la H2, por lo que las mujeres no toman ventaja

en las estrategias de aprendizaje para promocionar su aprendizaje en el trabajo y, por lo tanto, favorecer su carrera profesional. Dado que las mujeres no han tomado ventaja de estas estrategias de aprendizaje para mejorar sus perspectivas profesionales, la pregunta que resta responder es: ¿qué es necesario para que lo hagan?

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Estudios como el de Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava y Rebolgar-Sánchez (2015) detectaron la necesidad de dirigir las investigaciones y prácticas sobre género y formación hacia la potenciación del aprendizaje que desarrollan hombres y mujeres fuera del sistema educativo reglado, considerando por igual las capacidades y habilidades de ambos géneros. Al respecto, este artículo contribuye al campo al constatar que el profesorado utiliza en diferente grado sus estrategias de aprendizaje de acuerdo a si son hombres o mujeres, pero sobre todo a la etapa educativa en la que imparten docencia.

Se ofrece, así, un punto de partida para que futuros investigadores profundicen sobre la promoción de situaciones organizativas que motiven a las mujeres a hacer uso de estas estrategias de aprendizaje durante el desarrollo de alguna actividad laboral que conlleve a un aprendizaje informal y a la mejora de sus competencias profesionales. Es importante, de hecho, demostrar a las mujeres dichos beneficios por su menor participación en actividades de aprendizaje no formal.

A pesar de que PIAAC proporciona los datos para realizar un primer estudio de tipo exploratorio en el objeto de estudio tratado, las estrategias de aprendizaje de los maestros europeos, la limitación viene dada por la poca flexibilidad de desarrollar cuestiones de investigación dirigidas a analizar en profundidad los datos, centrándonos en la calidad del uso de estas estrategias de aprendizaje y en

contactar con profesionales de la educación que las utilicen. Por este motivo, si bien este estudio es un primer paso para entender este fenómeno aportando una evidencia empírica,

se plantea la necesidad de seguir investigando la temática con el uso de técnicas cualitativas que permitan entenderla en muestras más delimitadas y contextos más controlados.

Nota

¹ No todos los países europeos que participaron en PIAAC 2012 proporcionan información sobre agentes educativos (11 de 17), por este motivo solamente se listan los países que sí presentan a docentes en sus muestras.

Referencias bibliográficas

- Angulo, F. (2002). *Aprender a enseñar Ciencias: Análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado de Secundaria, basada en la metacognición*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional del Trabajo*, 116(3), 343-370.
- Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., y Bagnall, R. (2012). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-2360-3
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73.
- Bender, K. A., Donohue, S. M., y Heywood, J. S. (2005). Job satisfaction and gender segregation. *Oxford Economic Papers*, 57(3), 479-496. doi: 10.1093/oeq/gpi015
- Bernardo, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413. doi: 10.1080/02601370.2010.488803
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y A. Luis (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 119-150). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Calás, M. B., y Smircich, L. (1993). Re-writing Gender into Organizational Theoring: Directions from Feminist Perspectives. En J. Glazer, E. M. Bensimon, y B. K. Townsend (coords.), *Woman in higher education: a feminist perspective* (pp. 97-117). Needham Heights, MA: Gin Press.
- Carrasquer Oto, P., y Martín Atilas, A. (2005). La política de conciliación de la vida laboral y familiar en la negación colectiva: un aspecto de la estrategia europea de empleo. *Cuadernos de relaciones laborales*, 23(1), 131-150.
- Consejo de la Unión Europea (2008, junio 2). *Proyecto de conclusiones del Consejo sobre la eliminación de los estereotipos de género en la sociedad*. Recuperado de: <http://goo.gl/jliesA>
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 11-15). Montreal, Quebec: Educational Resources Information Center.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Oliveira, C. M. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-110.

- Devos, A. (2000). Women Research 21: Responding to the issue for beginning women academics. *HERDSA News*, 22(2), 11-13.
- Dueñas, D., Iglesias, C., y Llorente, R. (2014). Segregación ocupacional por género en España: ¿exclusión o confinamiento? *Revista Internacional del Trabajo*, 133(2), 345-371. doi: 10.1111/j.1564-9148.2014.00210.x
- Dumas-Caré, A., Mas, C., y Garret, R. (1990). Formación inicial del profesorado de ciencias en Francia, Inglaterra y Gales y España. Análisis de la organización de los estudios y nuevas tendencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 274-281.
- Ely, R. J., y Meyerson, D. E. (2000, julio 28). Theories of gender in organizations: a new approach to organizational analysis and change. *Working paper*, 8. Recuperado de: <http://goo.gl/VhpL8M>
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 15-42.
- Fernández-de-Álava, M. (2014). *El aprendizaje informal en comunidades de práctica virtuales en la administración pública: evaluación y acreditación* [tesis doctoral inédita]. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fritsch, S., Berger, S., Seifried, J., Bouley, F., Wuttke, E., Schnick-Vollmer, K., y Schmitz, B. (2015). The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – a comparison between Austria and Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1-20. doi: 10.1186/s40461-015-0014-8
- Ginther, D., y Kahn, S. (2006, julio 30). *Women's Careers in Academic Social Science: Progress, Pitfalls, and Plateaus*. Recuperado de: <http://goo.gl/TW5TwL>
- Giust, A. (2013). Increasing Informal Learning Opportunities for Teachers in the School Setting. En M. S. Plakhotnik y S. M. Nielsen (eds.), *Proceedings of the 12th Annual South Florida Education Research Conference* (pp. 69-77). Miami: Florida International University.
- Glass, J. (1990). The impact of occupational segregation on working conditions. *Social Forces*, 68(3), 779-796. doi: 10.1093/sf/68.3.779
- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Goodson, I. V., y Hargreaves, A. (ed.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. Londres: Falmer Press.
- Gutiérrez, M., García, J. L., y Vieira, D. M. (2012). Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 1-11.
- Halttunen, T., Koivisto T., y Billett, S. (eds.) (2014). *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning. International Perspectives and Practices*. Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-8694-2
- Hartman, H., y Sternberg, R. (1993). A broad BACEIS for improving thinking. *Instructional Science*, 21(5), 401-425. doi: 10.1007/BF00121204.
- Hoekstra, A., y Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92. doi: 10.1177/00224871110382917
- Howson, J. (2015). Legal Aspects of Initial Teacher Education in England. En D. Kuhlee et al. (Hrsg.), *Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland* (pp. 47-60). Alemania: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Imberón, F. (2007a). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (2007b). La formación inicial del profesorado de secundaria. ¿Sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PIAAC. Programa Internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta*. 2013. Informe español. Volumen I. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Kim, S., y McLean, G. N. (2014). The impact of national culture on informal learning in the workplace. *Adult Education Quarterly*, 64(1), 39-59. doi: 10.1177/0741713613504125
- Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83-101. doi: 10.1177/07417130022086928
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156. doi: 10.1108/13665620610654577
- Lowe, G. S. (2000). *The quality of work: A people-centered agenda*. Toronto: Oxford University Press.
- Lozano, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Marsick, V. J., y Watkins, K. E. (2014). Informal learning in learning organizations. En R. Poell, T. Rocco y G. Roth (eds.), *The Routledge Companion to HRD* (pp. 236-248). Londres: Routledge.
- MECD (2013, julio 15). *Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta*. 2013. Informe español. Recuperado de: <http://goo.gl/MN6YuY>
- MECD (2014, junio 2). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español*. Recuperado de: <http://goo.gl/Ec6WBw>
- Medina, J. L., Jarauta, B., y Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205-238.
- Nisbett, J., y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2007). *Qualifications and Lifelong Learning - Circular Política*. París: OCDE.
- Perveen, S., Idrees, M., Shah, S. A., y Mahmood, T. (2015). Role of Teachers' Continuous Professional Development in Teachers' Teaching Proficiency improvement. *The AYER*, 3, 16-24.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J., y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Qablan, A., Mansour, N., Alshamrani, S., Aldahmash, A., y Sabbah, S. (2015). Ensuring Effective Impact of Continuing Professional Development: Saudi Science Teachers' Perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(3), 619-631. doi: 10.12973/eurasia.2015.1352a
- Quesada-Pallarès, C., Fernández-de-Álava, M., y Rebollar-Sánchez, E. M. (2015). Diferencias de género en la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal: situación actual en España. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 123-142. doi: 10.13042/Bordon.2015.67307
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Recuperado de: <https://goo.gl/2241Us>
- Resnick, L. B., y Beck, I. L. (1976). Designing instruction in Reading: Interaction of theory and practice. En J. T. Guthrie (ed.), *Aspects of reading acquisition* (pp. 1-33). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Restak, R. (1979). *The Brain: The Last Frontier*. Nueva York: Doubleday.
- Sánchez, M., y Lavié, J. M. (2011). El liderazgo y la asunción de cargos académicos en función del género. En M. Tomàs i Folch (coord.), *La universidad vista desde una perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado* (pp. 15-42). Barcelona: Octaedro, S.L.

- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria, *Estudios sobre educación*, 12, 31-40.
- Sternberg, R. J. (1983). Criteria for Intellectual Skills Training, *Educational Researcher*, 12(2), 6-12. doi: 10.3102/0013189X012002006
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2^a ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Thies, A. P. (1976). A Brain Behavior Analysis of Learning Style. En *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston VA: National Association of Secondary Schools Principals, NASSP.
- Weinstein, C. E., Husman, J., y Dierking, D. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50051-2

Abstract

European teachers' learning strategies: gender and teaching levels

INTRODUCTION. The lack of teaching professionals with continuous training affects the quality in educational systems and the quality of teaching. That is why we believe that teachers must increase or improve their professional competences once they have finished their initial training. In order to do so, learning strategies are needed, but they vary according to training aspirations and to gender. OECD (2007) and Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava and Rebollar-Sánchez (2015) show differences between men and women. **METHOD.** This article uses the last data collected with the PIAAC survey, administered in 2012. A total of 23 countries participated in the PIAAC survey, obtaining an overall of 157,000 responses. We opt for a quantitative methodology for determining if the use of learning strategies of European teachers varies according to gender, and level taught. **RESULTS.** The main results of this article show that men, compared to women, and University and Higher Education teachers, compared to those who teach in other teaching levels, make greater use of learning strategies. **DISCUSSION.** These outcomes help towards the building of a unified framework for continuous training and learning strategies; pointing out that learning strategies are determined by work demands, and activities carried out by teachers according to the level they teach. Likewise, the results pose some challenges related to the teacher profile, and the non-use of learning strategies by women for self-promotion.

Keywords: *Teachers, Learning Strategies, Training, Gender differences, International surveys.*

Résumé

Stratégies d'apprentissage des enseignants européens par rapport au genre et l'étape d'enseignement

INTRODUCTION. La qualité des systèmes éducatifs et l'enseignement y fourni sont affectés pour la manque de formation continue qui ont les enseignants dans la plupart de cas. C'est pour cette raison qu'ils doivent, bien poursuivre ou bien perfectionner les compétences professionnelles, au delà de la formation initiale reçue. Ces actions requièrent différentes stratégies d'apprentissage

qui changent en fonction des aspirations professionnelles individuelles et des questions liées au genre; ayant trouvé différences entre hommes et femmes (OCDE, 2007; Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava et Rebollar-Sánchez, 2015). **MÉTHODE.** Cet article a été rédigé à partir des résultats obtenus au moyen du Programme pour l'Évaluation Internationale des Adultes (PIAAC) administré en 2012. On a choisi une méthodologie quantitative appuyée sur la participation de 23 pays, obtenant 157.000 réponses. À ce propos, on a analysé les stratégies d'apprentissage des enseignants européens et comment elles changent en fonction du genre et de l'étape éducative. **RÉSULTATS.** Les conclusions qui montre cet article sont d'un côté que les enseignants hommes —par rapport aux enseignantes femmes— mais aussi les professeurs d'université et d'éducation supérieure —par rapport aux enseignants d'autres étapes éducatives—utilisent les stratégies d'apprentissage en plus d'occasions. **DISCUSSION.** Les résultats obtenus contribuent à la obtention d'un cadre théorique permettant un point de vue intégrateur de l'apprentissage permanent des enseignants et les stratégies y utilisés; en constatant que celles-ci sont influencés par la demande cognitive du travail et les activités que les enseignants réalisent en fonction de l'étape éducative où ils enseignent. Les défis proposés font allusion à l'usage des stratégies d'apprentissage en fonction du profil des enseignants et non par la différente utilisation qui font les femmes, des stratégies d'apprentissage afin de devenir meilleurs enseignants.

Mots-clés: *Enseignant, Stratégies d'apprentissage, Formation, Différences de genre, Enquêtes internationales.*

Perfil profesional de las autoras

Miren Fernández-de-Álava (autora de contacto)

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universidad de las Islas Baleares. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). En la actualidad, investigadora posdoctoral Juan de la Cierva del Ministerio de Economía y Competitividad. Miembro del grupo de investigación GIFES. Miembro de proyectos sobre aprendizaje organizativo, formación dual y género, entre otros. Sus principales líneas de investigación se centran en el aprendizaje en el puesto de trabajo, el reconocimiento del aprendizaje informal y la formación en las organizaciones.

Correo electrónico de contacto: miren.fernandez@uib.es

Dirección para la correspondencia: Despacho B-202. Carretera de Valldemossa, km 7.5, Palma.

Carla Quesada-Pallarès

Centre for Enterprise and Entrepreneurship Studies, University of Leeds. Doctora en Educación por la UAB. Desde 2015, investigadora posdoctoral en el Centre for Enterprise and Entrepreneurship Studies de la Leeds University Business School. Está realizando, actualmente, investigación sobre temas de emprendimiento y educación en el Reino Unido. Miembro del grupo EFI y del grupo REES. Sus investigaciones se han centrado en la evaluación de: la transferencia del aprendizaje, formación profesional; formación en las organizaciones; trabajo, formación y mujer; formación del profesorado en el contexto universitario; y formación y emprendimiento, entre otros.

Correo electrónico de contacto: c.quesada-pallares@leeds.ac.uk

ANÁLISIS TEMÁTICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOPORTADA POR GROUNDED THEORY

Thematic analysis of educational research supported on Grounded Theory

CALIXTO GUTIÉRREZ-BRAOJOS⁽¹⁾, ANA MARTÍN-ROMERA⁽¹⁾, HONORIO SALMERÓN-PÉREZ⁽¹⁾,
ANTONI CASASEMPERE⁽²⁾ Y ANTONIO FERNÁNDEZ-CANO⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad de Granada

⁽²⁾ Universidad de Alicante

DOI: 10.13042/Bordon.2016.41035

Fecha de recepción: 12/11/2015 • Fecha de aceptación: 20/07/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Calixto Gutiérrez Braojos. E-mail: calixtogb@ugr.es

INTRODUCCIÓN. La *Grounded Theory* (GT) tiene cada vez más prominencia en la investigación educativa. Un trabajo reciente ha mostrado que la investigación educativa soportada por GT se encuentra en una fase de crecimiento exponencial. En dicho trabajo se sugiere la necesidad de que existan estudios dirigidos a informar sobre los tópicos educativos que son más habitualmente tratados en la investigación soportada por GT. **MÉTODO.** En esta línea, presentamos los resultados derivados de un análisis temático de la producción soportada por GT e indexada en disciplinas educativas de la base de datos *Social Sciences Citation Index de Web of Science* (419 documentos). Para el análisis se aplicaron los indicadores bibliométricos contenidos publicados y productividad diacrónica, y de las editoriales, fuentes, instituciones y autores que han contribuido a este campo de conocimiento. **RESULTADOS.** Los análisis de los niveles de producción y contenidos publicados informan sobre los intereses (tópicos) de investigación producida por la comunidad científica en general, y por las editoriales, revistas, instituciones y autores más prolíficos, así como de la evolución sobre los contenidos publicados a lo largo del periodo analizado. Con respecto al análisis de los contenidos publicados, el estudio muestra una diversidad de tópicos trabajados en la investigación sobre GT en el corpus de ciencias de la educación. **DISCUSIÓN.** Se discuten los resultados obtenidos atendiendo al estudio previo y a los hallazgos de los contenidos publicados en el desarrollo de una especialización temática de la investigación sobre GT en el campo de ciencias de la educación.

Palabras clave: Grounded Theory, Investigación educativa, Análisis del contenido, Productividad, Bibliometría.

Introducción

La *Grounded Theory* constituye una metodología de investigación utilizada originariamente en el campo de la sociología. La publicación de Glaser y Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, supuso la formalización de la *GT* como una metodología de investigación cualitativa. Desde su origen, se han desarrollado diversos enfoques sobre el uso de los métodos de *GT* (positivista, pospositivista, constructivista, objetivista, posmodernista, situacional y asistido por ordenador) (Denzin, 2007) influenciados por diversas posiciones filosóficas y metodológicas (Birks y Mills, 2015). A pesar de la existencia de diversidad de enfoques, existen unas estrategias metodológicas fundamentales que definen los estudios soportados por la *GT*. Dichas estrategias son sintetizadas por Lichtman (2010, 2013) de la siguiente forma:

- 1) La *GT* utiliza un enfoque inductivo para generar teorías sustantivas del fenómeno de estudio, entiendo estas teorías como un conjunto organizado de ideas que explicitan un fenómeno en constante desarrollo durante el proceso de investigación. El propósito de la *GT* es generar teoría que está fundamentada en los datos brutos (cualitativos, pero también pueden ser cuantitativos).
- 2) Utiliza el análisis comparativo constante como proceso de comparación sistemática entre los datos obtenidos con el propósito de descubrir categorías, sus propiedades y dimensiones. Dicho proceso engloba tres niveles de codificación: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. El primer nivel, codificación abierta, se dirige a encontrar categorías conceptuales en los datos. El segundo nivel, codificación axial, tiene como propósito analizar y explicitar mediante proposiciones las relaciones entre los conceptos/categorías codificadas. Y, finalmente, el tercer nivel, codificación selectiva, implica conceptualizar y explicar las relaciones en un nivel mayor de abstracción.
- 3) Está basada en el muestreo teórico y la saturación, procesos implicados en el análisis comparativo constante. El muestreo teórico hace referencia a la recogida de nuevos datos durante el proceso analítico con la meta de refinar ideas, y de este modo, generar categorías más logradas y centrales. Este proceso de recogida de información es pertinente hasta que los datos adicionales incrementan la cantidad de datos sin aportar nada al desarrollo de la teoría.
- 4) Puede omitir, aunque no necesariamente, una revisión de la literatura previa a la recogida de datos.

A lo largo de los últimos años, la *GT* ha tenido una importante repercusión en la investigación cualitativa, aplicándose en múltiples disciplinas como enfermería, psicología, antropología y educación (Lichtman, 2013; Thomas y James, 2006). En el ámbito educativo, son numerosos los trabajos que han utilizado este enfoque para generar teorías explicativas en diversidad de tópicos y temáticas (Babchuk, 1997; Chong y Yeo, 2015; Hutchinson, 1988). En este sentido, en los últimos años se han desarrollado diversos trabajos sobre la aplicación metodológica de la *GT* en diversos campos de conocimiento como educación superior (e.g. Den Outer, Handley y Price, 2013; Jacobs, 2014) o Justicia Social (e.g. Charmaz, 2005).

Recientemente, Gutiérrez-Braojos, Martín-Romera, Casasempere y Fernández-Cano (2015) han publicado el primer estudio cuantitativo que analiza y organiza cuantitativamente la producción sobre la *GT* indexada desde el año 1975 al año 2013 en bases de datos de impacto de la *Web of Knowledge* (*WoS*) y, específicamente, en diversas categorías temáticas del campo educativo (*Education & Educational Research; Psychology Educational; Education Scientific Disciplines; Education Special*).

El estudio analiza, atendiendo al conjunto de categorías temáticas de corte educativo en *WoS* y, de forma específica, a la categoría *Education*

TABLA 1. Niveles de producción en la categoría Education & Educational Research

Producción	Editorial	Revista	Instituciones	Autores
Pequeña	22 (6,6%)	55 (16,5%)	195 (59,09%)	–(89,7%)
Media	26 (24,9%)	64 (64,8%)	88 (40,90%)	9 (10,3%)
Grande	7 (68,2%)	4 (19,7%)		
Total	55	123	283	–

Education & Educational Research, la producción, consumo y colaboración de las editoriales, revistas, instituciones y autores que han contribuido a este campo de conocimiento. Los resultados para la categoría *Education & Educational Research* (tabla 1) muestran que 55 editoriales, 123 revistas y 283 instituciones firman la producción en esta categoría. Entre ellas, se encuentran siete editoriales y cuatro revistas con una producción grande (diez o más documentos), acumulando en el caso de las editoriales el 68,2% (225 documentos de 330) de la producción en esta categoría temática; y 88 instituciones (40,9% de la producción) y nueve autores (10,3% de la producción), con una producción media que oscila entre los tres y nueve documentos.

Este estudio tiene como propósito profundizar, en mayor medida que estudios previos, en el conocimiento sobre la GT focalizado sobre el campo educativo. Para ello, en este artículo se aborda cuantitativa y cualitativamente el análisis de la producción sobre GT indexada en la categoría *Education & Educational Research de Web of Science*, clasificando temáticamente la producción mediante el análisis de contenido de los estudios publicados.

Objetivos

Centrado en una caracterización temática de la producción sobre GT, el estudio tiene por objetivos:

- Clasificar temáticamente la producción mediante análisis de contenido de los contenidos publicados.
- Analizar los contenidos publicados de la investigación educativa sobre GT atendiendo a la categoría temática en las que se encuentra indexada.
- Analizar el desarrollo diacrónico de la producción analizada, de las categorías temáticas y los contenidos publicados.
- Analizar la productividad y contenidos publicados por las editoriales, fuentes, instituciones y autores más productivos en el corpus de ciencias de la educación.

Metodología

Muestra de estudio

La población de este estudio la comprenden los documentos soportados por GT indexados en la bases de datos de impacto SSCI en el periodo comprendido entre los años 1975 y 2013, un total de 688, analizados en Gutiérrez-Braojos *et al.* (2015). Para este estudio se ha seleccionado la producción científica indexada en las siguientes categorías temáticas de *Web of Science*: *Education & Educational Research*, *Educational Psychology*, y *Education Special*, y específicamente la producción referida al corpus de ciencias de la educación; de los 510 documentos sobre GT indexados en disciplinas educativas

de la base de datos SSCI, 419 (82,15% del total) estaban referidos a este campo de conocimiento.

La muestra está conformada por documentos adscritos a diferentes categorías temáticas, de las cuales *Education & Educational Research* contiene 316 documentos que representan el 75,4%; *Educational Psychology* un total de 67 documentos (16%) y *Education Special* 21 documentos (5% de la muestra). El 3,1% de los documentos (13) están indexados en las categorías temáticas: *Education & Educational Research & Educational Psychology* tan solo el 0,5% en las categorías *Education Special & Educational Psychology*.

La producción analizada la componen 405 trabajos empíricos (96,7%), 7 documentos teóricos y 7 referidos a aplicaciones metodológicas.

Recogida de datos

El procedimiento seguido para recuperar el volumen de documentos publicados se basó en el desarrollado en Gutiérrez-Braojos *et al.* (2015). Así, se comenzó con una exploración preliminar en la base de datos SSCI del conjunto de documentos referidos al tópico de estudio (*Grounded Theory*) indexados en categorías temáticas referidas a disciplinas educativas. Tras la exploración, se procedió a la recuperación y organización de la producción sobre *GT* contenida en las categorías temáticas *Education & Educational Research*, *Educational Psychology* y *Education Special*. Con la ayuda del software SPSS se creó una matriz de documentos atendiendo a los campos bibliográficos de *WoS* (entre otros, año de publicación, autores, institución). Posteriormente, se procedió al análisis de los contenidos de la producción con el fin de seleccionar los documentos referidos al corpus de ciencias de la educación. Finalmente, utilizando como soporte el software SPSS, se crearon bases de datos específicas para la realización de los análisis de los indicadores y variables cuantitativas consideradas.

Procedimiento de análisis de datos

Utilizando un método de corte descriptivo cuantitativo, se exploran los aportes bibliométricos relativos a la producción científica sobre *GT* en disciplinas educativas utilizando indicadores propios de la cuantimetría; las variables cuantitativas categoría temática, diacrónica, editorial, fuente, institucional y autor fueron analizadas atendiendo a diversos indicadores bibliométricos sintetizados por Fernández-Cano y Bueno (1999). Se analizaron los indicadores de productividad y análisis de los contenidos (categorías de contenido y análisis diacrónico de los contenidos). Dichos indicadores fueron aplicados mediante el siguiente procedimiento de análisis:

- a) Análisis de los contenidos publicados mediante un proceso de “Análisis de Contenido” (Miles & Huberman, 1994) de los *abstract* de la totalidad de los documentos, mediante un proceso de codificación deductivo-inductivo. El análisis de contenido se realizó tomando como categorías de análisis (temas publicados) las redes (*Networks*) establecidas en La Conferencia Europea de Investigación Educativa (*European Conference on Educational Research*, ECER, 2014). Las reglas de recuento consideradas fueron la presencia y frecuencia de las categorías de análisis en el conjunto de documentos analizados. Con la finalidad de realizar los análisis estadísticos pertinentes a las variables cuantitativas consideradas, la codificación resultante fue introducida a la matriz de documentos elaborada previamente mediante el software SPSS.
- b) Análisis diacrónico de la producción aplicando ley de crecimiento exponencial de Price (1986).
- c) Análisis del desarrollo diacrónico por categoría temática y de los contenidos publicados en la producción analizada.
- d) Análisis del nivel de producción de las editoriales, fuentes, instituciones y autores, atendiendo a la clasificación de Price

(1986) sobre los modelos productivos: productores pequeños, productores medios y grandes productores.

- e) Análisis de contingencia de los contenidos publicados en las editoriales, fuentes, instituciones y autores más productivos. Dicho análisis se realizó también atendiendo a las categorías temáticas.

educativos. Del total de 32 redes (categorías de análisis) establecidas en la ECER (2014), están presentes un total de 20 (ver tabla 2). Durante el proceso de codificación se creó una nueva categoría que fue denominada “*Grounded Theory: theoretical and methodological contributions*”. Esta categoría incluye los documentos teóricos y de aplicación metodológica sobre el tópico GT.

Resultados

Análisis temático de los contenidos publicados

Los resultados del análisis de contenido de la producción muestran un total de 21 tópicos

Los resultados del análisis del contenido temático (tabla 2) muestran que los tópicos educativos que tienen una mayor frecuencia en la producción analizada hacen referencia a tópicos como *Didactics —Learning and Teaching—* (71), *Higher Education* (43), *Social Justice and Intercultural Education* (41) y el *Continuing Professional*

TABLA 2. Tópicos de estudio en la investigación educativa sobre GT indexada en SSCI

Tópico	F	%
Didactics – Learning and Teaching	71	16,9
Higher Education	43	10,3
Social Justice and Intercultural Education	41	9,8
Continuing Professional Development	40	9,5
Health Education	29	6,9
Teacher Education	27	6,4
ICT in Education and Training	26	6,2
Communities, Families and Schooling	22	5,3
Language and Education	20	4,8
Grounded Theory: theoretical and methodological contributions	18	4,3
Inclusive Education	17	4,1
Partnerships in Education	12	2,9
Children and Youth at Risk and Urban Education	10	2,4
Educational Leadership	9	2,1
Assessment, Evaluation, Testing and Measurement	7	1,7
Policy Studies and Politics of Education	7	1,7
Educational Effectiveness and Quality Assurance	6	1,4
Curriculum Innovation	5	1,2
Arts Education	4	1,0
Organizational Education	3	0,7
Environmental and Sustainability Education	2	0,5
Total	419	100

TABLA 3. Tópicos de estudio en la investigación educativa sobre GT por categoría temática

Tópico	Categoría temática*					Total
	EER	EER & EP	ES	ES & EP	EP	
Continuing Prof. Development	32	1	1	0	6	40
Curriculum Innovation	5	0	0	0	0	5
Inclusive Education	7	0	6	0	4	17
Children and Youth at Risk	9	0	0	0	1	10
Social Justice	30	0	0	0	11	41
Health Education	13	0	6	0	10	29
Assessment, Evaluation	5	0	1	0	1	7
Teacher Education	26	1	0	0	0	27
Educational Effectiveness	3	0	0	0	3	6
Communities, Families,	13	1	2	2	4	22
Partnerships in Education	11	0	0	0	1	12
ICT in Education	24	0	1	0	1	26
Higher Education	30	2	0	0	11	43
Policy Studies	7	0	0	0	0	7
Educational Leadership	9	0	0	0	0	9
Didactics	58	2	1	0	10	71
Environmental and Sustain.	2	0	0	0	0	2
Language and Education	13	6	0	0	1	20
Organizational Education	3	0	0	0	0	3
Grounded Theory	14	0	1	0	3	18
Arts Education	2	0	2	0	0	4

Nota: *Categoría temática: EER=Education & Educational Research; EP=Educational Psychology; ES=Education Special.

Development (40). En menor medida, están presentes contenidos relativos a *Health Education* (29), *Teacher Education* (27), *ICT in Education and Training* (26), *Communities, Families and Schooling* (22) y *Language and Education* (20). Los contenidos con una menor frecuencia en la producción analizada hacen referencia a *Arts Education*, *Organizational Education*, y *Environmental and Sustainability Education*.

El análisis de contingencia de los contenidos publicados atendiendo a la categoría temática

(tabla 3) muestra que dichas categorías indexan documentos referidos a la diversidad de contenidos publicados en la producción analizada (tabla 2). Al respecto, cabe destacar que la categoría *Education & Educational Research* indexa documentos de la totalidad de tópicos de estudio.

La categoría temática *Educational Psychology* indexa en mayor medida documentos referidos a contenidos como *Didactics*, *Health Education*, *Social Justice* y *Higher Education*. La categoría

Education Special indexa documentos cuyos contenidos más frecuentes son *Inclusive Education* y *Health Education*.

Análisis diacrónico de la producción y contenidos publicados

Productividad diacrónica

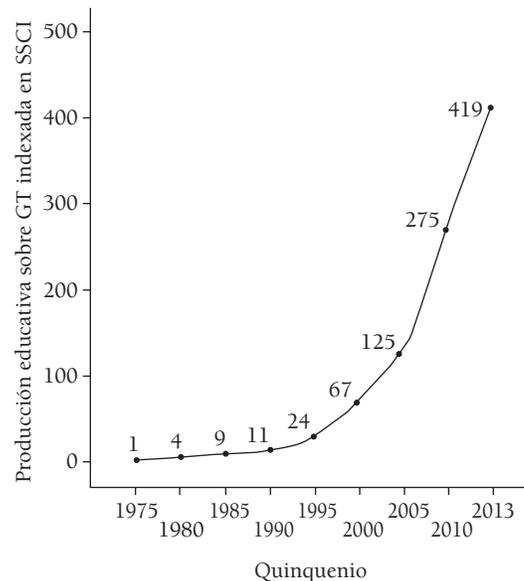
Del periodo analizado, la media de documentos por año es 10,74 ($s= 15.15$), siendo el máximo 55 documentos (año 2013) y el mínimo 1 (1975, 1978, 1984, 1987, 1990).

Con la finalidad de comprobar la ley de crecimiento exponencial de Price (1986), el volumen de documentos fue organizado en quinquenios (periodos de cinco años) atendiendo a la frecuencia acumulada. Los resultados del análisis diacrónico (figura 1) muestran que la producción sobre *GT*, a partir del segundo quinquenio, se duplica cada diez años. Atendiendo a las etapas del modelo establecido por Price, los resultados del análisis diacrónico muestran que la productividad sobre *GT* en el conjunto de categorías temáticas pasa por dos fases diferenciadas. Una primera fase (denominada “precursores”), referida a los primeros trabajos en el campo, que se podría encuadrar en los dos primeros quinquenios, y una segunda fase de crecimiento exponencial, en el que la investigación en este campo parece convertirse en un frente de investigación (desde el quinquenio 1985-1989 último periodo analizado).

El análisis diacrónico de la producción por categoría temática (tabla 4) indica que existe un crecimiento irregular de la producción en algunas de las categorías. Es el caso de *Education Special* que comienza a indexar documentos a partir del quinquenio 1995-1999, duplica su producción en el siguiente quinquenio, decreciendo en el último periodo analizado (2010-2013). Con respecto a las categorías *Education & Educational Research*

& *Educational Psychology* (*EER & EP*) y *Education Special & Educational Psychology* (*ES & EP*), observamos que no superan en ninguno de los quinquenios los cinco trabajos indexados, lo que indica que se encuentran en la fase denominada por Price (1986) como “precursores”.

FIGURA 1. Análisis diacrónico de la productividad sobre la *GT* en *SSCI*



Las categorías que muestran un crecimiento exponencial en la producción de documentos sobre *GT* son *Education & Educational Research* y *Educational Psychology*. Por un lado, la categoría *Education & Educational Research* indexa documentos desde el inicio del periodo analizado pasando por una etapa de “precursores” (tres primeros quinquenios) y de crecimiento exponencial (resto de quinquenios) alcanzando los 156 documentos en el último periodo analizado (2010-2013). Por otro lado, la categoría *Educational Psychology* comienza a indexar documentos a partir del cuarto quinquenio (1990-1994), presentando un crecimiento exponencial a partir del sexto quinquenio (2000-2004).

TABLA 4. Análisis diacrónico de la producción por categoría temática

Quinquenio	Categoría temática*					Total
	EER	EER & EP	ES	ES & EP	EP	
1975-1979	2	0	0	0	0	2
1980-1984	5	0	0	0	0	5
1985-1989	3	0	0	0	0	3
1990-1994	8	1	0	0	1	10
1995-1999	26	3	2	0	4	35
2000-2004	31	2	9	0	12	54
2005-2009	85	2	7	1	25	120
2010-2013	156	5	3	1	25	190
Total	316	13	21	2	67	419

Nota: *Categoría temática: EER=Education & Educational Research; EP=Educational Psychology; ES=Education Special.

Análisis del desarrollo diacrónico de los contenidos publicados

El análisis del desarrollo diacrónico de los contenidos publicados se realizó atendiendo al total de tópicos presentes en la producción analizada. Los resultados derivados del análisis del desarrollo diacrónico de los contenidos publicados indican un interés cambiante y creciente a lo largo del periodo analizado (tabla 5). Durante los tres primeros quinquenios, existe un interés por diferentes tópicos educativos. Así, en el primer quinquenio (1975-1979) los contenidos publicados se refieren a los tópicos *Curriculum Innovation* y *Organizational Education*. *Continuing Professional Development* y *Educational Effectiveness* son los tópicos estudiados en el segundo quinquenio (1980-1984) y *Teacher Education* y *Higher Education* en el tercer quinquenio (1985-1989). A partir del quinto quinquenio (1995-1999) se observa un crecimiento en el interés por el estudio de una mayor diversidad de tópicos cuya presencia se mantiene y aumenta considerablemente durante el último periodo analizado (e.g. *Inclusive Education*, *Social Justice*, *Teacher Education*, *Communities*,

Families and Schooling, *ICT in Education and Training*, *Higher Education*, *Didactics*, *Language and Education*, *Grounded Theory*).

Cabe destacar que aquellos tópicos tratados en los primeros documentos publicados durante el primer quinquenio no están presentes en la investigación publicada entre los años 2010 y 2013.

Producción y contenidos publicados: editoriales, fuentes, instituciones y autores

Editorial: productividad y contenidos publicados

Un total de 63 editoriales firman la investigación educativa sobre GT indexada en la base de datos SSCI. Con la finalidad de analizar el nivel de producción de las editoriales se adoptó la clasificación de Price (1986) referida los niveles productivos de los autores: producción ocasional (1 producción); producción media (2-9 producciones); producción

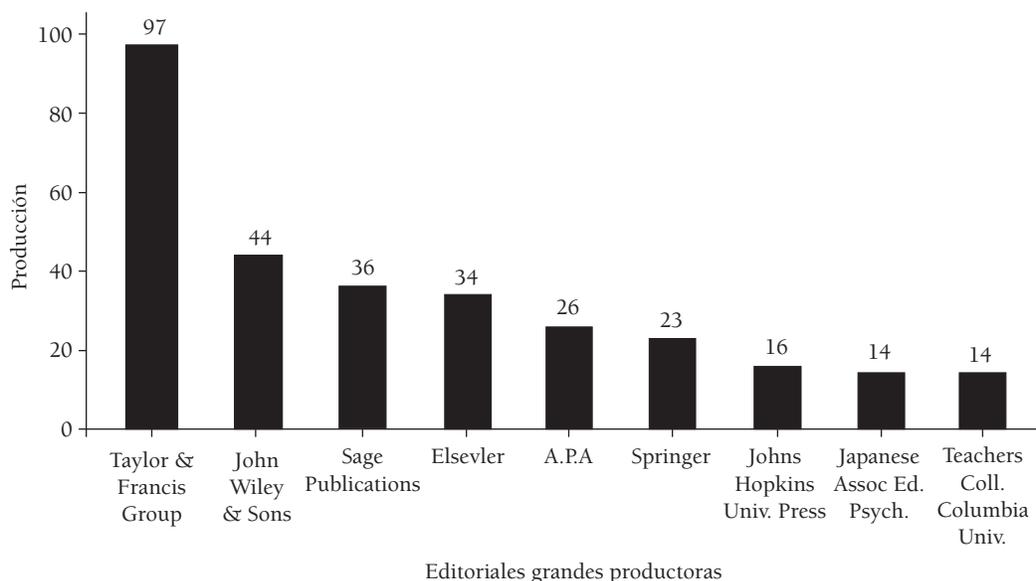
TABLA 5. Análisis diacrónico de los contenidos publicados

Tópico	Quinquenios								Total
	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	
Continuing Prof. Development	0	4	0	0	1	7	9	19	40
Curriculum Innovation	1	0	0	0	2	1	1	0	5
Inclusive Education	0	0	0	0	1	7	4	5	17
Children & Youth at Risk	0	0	0	0	0	0	7	3	10
Social Justice	0	0	0	0	2	4	14	21	41
Health Education	0	0	0	0	0	4	13	12	29
Assessment, Evaluation, Testing	0	0	0	0	1	0	2	4	7
Teacher Education	0	0	1	0	3	1	6	16	27
Educational Effectiveness	0	1	0	0	0	1	3	1	6
Communities, Families	0	0	0	1	1	6	8	6	22
Partnerships in Education	0	0	0	0	3	0	3	6	12
ICT in Education and Training	0	0	0	0	2	2	6	16	26
Higher Education	0	0	2	0	4	3	12	22	43
Policy Studies and Politics	0	0	0	0	1	0	0	6	7
Educational Leadership	0	0	0	1	0	1	1	6	9
Didactics	0	0	0	3	11	9	15	33	71
Environmental and Sustain.	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Language and Education	0	0	0	1	2	2	8	7	20
Organizational Education	1	0	0	0	0	1	1	0	3
Grounded Theory	0	0	0	4	1	3	6	4	18
Arts Education	0	0	0	0	0	2	1	1	4
Total	2	5	3	10	35	54	120	190	419

grande (10 o más producciones). En el nivel de producción pequeña encontramos el 39,7% de las editoriales (25 editoriales) que suman el 5% de la producción total. En el nivel de producción media encontramos 29 editoriales (46,03% del total) que suman un total de 90 documentos (21,47% de la producción total). Por último, en el nivel de producción grande se encuentran 9 editoriales (14,28%) que representan el 72,6% de la producción total sobre GT (figura 2).

Si atendemos a la clasificación de las editoriales en relación a la categoría temática (tabla 6), los resultados indican que *Education & Educational Research* constituye la categoría en la que indexan documentos un mayor número de editoriales (53), seguida de las categorías *Educational Psychology* (diez editoriales) y *Education Special* (nueve editoriales). En la categoría *Education & Educational Research* firman la investigación educativa sobre GT 21 (33,33%) editoriales ocasionales, 24 (38,09%) productoras

FIGURA 2. Productividad de las editoriales más productivas sobre GT en disciplinas educativas



medias y ocho (12,69%) grandes productoras. En la categoría *Educational Psychology* firman dos editoriales que son productoras ocasionales, dos productoras medias y seis grandes productoras. En la categoría *Education Special* están indexados los documentos firmados por dos editoriales pequeñas productoras, tres productoras medias y cuatro grandes productoras.

El análisis de los contenidos publicados indica la presencia de la totalidad de tópicos educativos

en los documentos publicados por las editoriales grandes productoras sobre GT (tabla 7). Los tópicos educativos presentes en los documentos publicados por las editoriales oscilan entre 7 tópicos en las editoriales APA y *Johns Hopkins University Press*, y 18 tópicos de la editorial *Taylor & Francis Group*. *Continuing Professional Development*, *Health Education*, *Higher Education* y *Didactics* constituyen algunos de los tópicos que están presentes en la producción de la gran mayoría de las editoriales prolíficas. Sin embargo,

TABLA 6. Niveles productivos de las editoriales por categoría temática

Niveles productivos*	Categoría temática**					Total
	EER	EER & EP	ES	ES & EP	EP	
Productoras ocasionales	21	0	2	0	2	25
Productoras medias	24	2	3	1	2	32
Grandes productoras	8	3	4	1	6	22
Total	53	5	9	2	10	79

Nota: *Niveles productivos: productoras ocasionales: 1 producto; productoras medias: 1-9; grandes productoras: ≥10; **Categoría temática: EER=Education & Educational Research; EP=Educational Psychology; ES=Education Special.

TABLA 7. Contenidos publicados por revistas más productivas sobre GT

Tópico	Editoriales*									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Continuing Prof. Development	12	2	2	5	3	2	0	2	0	28
Curriculum Innovation	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Inclusive Education	2	8	0	1	0	0	0	0	0	11
Children and Youth at Risk and Urban	1	4	1	1	0	0	0	0	0	7
Social Justice and Intercultural Ed.	6	2	4	0	7	0	9	0	3	31
Health Education	8	6	2	3	1	1	1	3	0	25
Assessment, Evaluation, Testing	3	0	2	1	0	0	0	0	0	6
Teacher Education	10	1	4	6	0	2	0	0	0	23
Educational Effectiveness and Quality	1	1	0	0	3	0	0	0	0	5
Communities, Families and Schooling	2	1	5	1	0	1	0	4	2	16
Partnerships in Education	0	1	3	1	0	0	1	1	2	9
ICT in Education and Training	4	2	1	4	0	5	1	0	0	17
Higher Education	11	1	3	1	7	4	2	1	0	30
Policy Studies and Politics of Ed.	4	0	0	0	0	0	0	0	3	7
Educational Leadership	0	1	3	1	0	1	1	0	1	8
Didactics – Learning and Teaching	17	11	4	6	3	6	0	3	1	51
Environmental and Sustainability Ed.	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Language and Education	3	2	1	2	0	1	0	0	2	11
Organizational Education	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Grounded Theory	8	0	0	1	2	0	0	0	0	11
Arts Education	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3
Total documentos	97	44	36	34	26	23	16	14	14	304
Número de tópicos trabajados	18	15	14	14	7	9	7	6	7	

Nota: *Editoriales: 1=Taylor & Francis Group; 2=John Wiley & Sons Inc; 3=Sage Publications Inc; 4=Elsevier; 5=A.P.A.; 6=Springer; 7=Johns Hopkins University Press; 8=Japanese Association Educational Psychology; 9=Teachers College Columbia University.

cabe destacar la existencia de editoriales orientadas hacia ciertos tópicos educativos. Al respecto, la editorial *Taylor & Francis Group* publica con mayor frecuencia documentos sobre los tópicos *Didactics* (17 documentos), *Continuing Professional Development* (12 documentos), *Higher Education* (11 documentos) y *Teacher Education* (10 documentos). Por otro lado, la editorial *John Wiley & Sons Inc.* publica documentos sobre 15 tópicos educativos, entre ellos destaca *Didactics*

(11 documentos). Finalmente, nueve documentos publicados por *Johns Hopkins University Press* están referidos a *Social Justice*.

Fuente: productividad y contenidos publicados

Organizando datos según el modelo bibliométrico de Price, un total de 155 revistas científicas publican la investigación educativa sobre

TABLA 8. Fuentes más productivas en investigación educativa sobre GT

Fuente	Producción	%	Editorial
Teachers College Record	17	4,1	Teachers Coll. Columbia Univ.
Journal of Coll. Student Development	15	3,6	Johns Hopkins Univ. Press
Teaching and Teacher Education	15	3,6	Elsevier
Journal of Counseling Psychology	14	3,3	A.P.A.
Japanese Journal of Ed. Psychology	14	3,3	Japanese Assoc Ed. Psych.
Journal of Research in Sci. Teaching	12	2,9	John Wiley & Sons Inc.

GT. De ellas 69 son pequeñas productoras (44,51% del total); 80 (51,61%) pueden considerarse productoras medias cuyos documentos suman el 63,4% de la producción total y 6 (3,87% del total de fuentes) son grandes productoras y suman 87 documentos (tabla 8).

Atendiendo a la clasificación de las fuentes según el modelo de Price en función de las categorías temáticas (tabla 9), los resultados indican que las categorías que indexan los productos de las fuentes más productivas sobre GT son *Education & Educational Research* (cuatro fuentes) y *Educational Psychology* (dos fuentes). *Education & Educational Research*, además, indexa los productos de 51 fuentes productoras ocasionales, 59 productoras medias, y *Educational Psychology* los productos de 5 editoriales productoras ocasionales y 10 productoras medias. La categoría

Education Special indexa productos de 13 fuentes, de las cuales 9 son productoras ocasionales y cuatro productoras medias. De forma conjunta, las categorías *Education & Educational Research* y *Educational Psychology* indexan los productos de cinco fuentes. Finalmente, las categorías *Education Special* y *Educational Psychology* (SE & EP) contienen los productos de dos fuentes.

En cuanto a las revistas más productivas, estas publican documentos referidos a 16 de los tópicos educativos (tabla 10). Entre ellos, encontramos con una mayor frecuencia *Social Justice* (20 documentos), *Didactics* (14 documentos) y *Continuing Professional Development* (8 documentos). *Teachers College Record* publica documentos referidos a 9 tópicos, entre los que destacan *Social Justice* y *Policy Studies and Politics of Education*. Las revistas *Teaching and Teacher*

TABLA 9. Producción de las fuentes por categoría temática

Niveles productivos*	Categoría temática**				
	EER	EER & EP	ES	ES & EP	EP
Productoras ocasionales	51	1	9	1	5
Productoras medias	59	4	4	1	10
Grandes productoras	4	0	0	0	2
Total	114	5	13	2	17

Nota: *Niveles productivos: productoras ocasionales: 1 producto; productoras medias: 1-9; grandes Productoras: ≥ 10 ; **Categoría temática: EER=*Education & Educational Research*; EP=*Educational Psychology*; ES=*Education Special*.

TABLA 10. Contenidos publicados por fuentes más productivas sobre GT

Tópico	Fuentes*						Total
	1	2	3	4	5	6	
Continuing Professional Development	0	0	3	2	2	1	8
Inclusive Education	0	0	1	0	0	1	2
Children and Youth at Risk and Urban Ed.	1	0	0	0	0	2	3
Social Justice and Intercultural Ed.	3	11	0	6	0	0	20
Health Education	0	1	0	1	3	0	5
Teacher Education	0	0	5	0	0	1	6
Educational Effectiveness and Quality	0	0	0	0	0	1	1
Communities, Families and Schooling	2	0	0	0	4	0	6
Partnerships in Education	2	0	1	0	1	1	5
ICT in Education and Training	0	1	0	0	0	0	1
Higher Education	1	0	0	2	1	0	4
Policy Studies and Politics of Education	3	0	0	0	0	0	3
Educational Leadership	2	0	0	0	0	0	2
Didactics – Learning and Teaching	1	0	4	1	3	5	14
Language and Education	2	0	0	0	0	0	2
Grounded Theory	0	2	1	2	0	0	5
Total documentos	17	15	15	14	14	12	87
Número de tópicos educativos	9	4	6	6	6	7	16

Nota: *Fuentes: 1=Teachers College Record; 2=Journal of College Student Development; 3=Teaching and Teacher Education; 4=Journal of Counseling Psychology; 5=Japanese Journal of Educational Psychology; 6=Journal of Research in Science Teaching.

Education, Journal of Counseling Psychology y *Japanese Journal of Educational Psychology* publican documentos referidos a 6 tópicos. Entre los tópicos publicados por estas revistas destacan por su frecuencia *Teacher Education* (5 documentos), *Social Justice* (6 documentos) y *Communities, Families and Schooling* (4 documentos), respectivamente. La revista *Journal of College Student Development* publica documentos referidos a 4 tópicos, 11 de los cuales están referidos a *Social Justice*. Finalmente, *Journal of Research in Science Teaching* publica sobre 7 tópicos. Cinco de sus documentos están referidos a *Didactics*.

Institución: productividad y contenidos publicados

Un total de 337 instituciones contribuyen con documentos soportados por GT en disciplinas educativas. El 67,1% de las instituciones (226) son productoras ocasionales, y el 32,3% (109 instituciones) son productoras medias. Tan solo dos instituciones (0.6% del total) superan las 9 producciones.

En cuanto a la producción de las ocho instituciones (universidades) que firman un mayor número de documentos sobre GT en disciplinas

educativas, 6 son estadounidenses (tabla 11). Las instituciones más productivas, *Michigan State University* y *University of Illinois Chicago*

TABLA 11. Producción y consumo de las instituciones más productoras

Institución	Producción	%
Michigan State University (USA)	12	2,86
University of Illinois Chicago (USA)	12	2,86
University of Washington Seattle (USA)	9	2,14
University of Maryland College Park (USA)	8	1,9
University of Birmingham (England)	8	1,9
Linköping University (Sweden)	8	1,9
University of Wisconsin Madison (USA)	7	1,67
Ohio State University (USA)	6	1,43

son las más productivas (5,7% de la producción total). Entre las instituciones productoras medias se encuentran *University of Washington Seattle* con 9 producciones, *University of Maryland College Park*, *University of Birmingham* y *Linköping University* con 8 documentos cada una, *University of Wisconsin Madison* con 7 producciones y *Ohio State University* con 6 producciones.

El análisis de los contenidos publicados por las dos grandes instituciones productoras (tabla 12) muestra la presencia de 12 tópicos educativos. Entre ellos, destacan por frecuencia, *Social Justice*, *Health Education*, *Teacher Education*, *Educational Effectiveness*. Ambas instituciones publican documentos referidos a los tópicos *Children and Youth at Risk and Urban Education*, *Social Justice*, *Teacher Education* y *Partnerships in Education*.

Autor: productividad y contenidos publicados

Atendiendo a la clasificación clásica de Price (1986) aplicada al nivel de producción de los

TABLA 12. Contenidos publicados por las instituciones más productivas sobre GT

Tópico	Institución		Total
	Michigan State University	University of Illinois	
Inclusive Education	0	1	1
Children and Youth at Risk and Urban Ed.	1	1	2
Social Justice and Intercultural Ed-	3	1	4
Health Education	0	3	3
Teacher Education	2	1	3
Educational Effectiveness and Quality	3	0	3
Communities, Families and Schooling	0	1	1
Partnerships in Education	1	1	2
Policy Studies and Politics of Education	1	0	1
Didactics - Learning and Teaching	0	1	1
Language and Education	0	2	2
Grounded Theory	1	0	1
Total	12	12	24

autores, encontramos que 706 (91,1%) de los autores son productores ocasionales y el resto de autores (8,9%) son productores medios (tabla 13). Los autores más productivos firman 6 (Thornberg y Armour), 5 (Pressley) y 4 (Levitt, Jones y Spector) producciones (tabla 13). Estos autores acumulan el 6,92% de la producción total. Los autores más productivos pertenecen a instituciones estadounidenses y europeas.

TABLA 13. Productividad y citación de los autores más productivos sobre GT

Autor/a	Producción	Institución
Thornberg, R.	6	Linkoping University (Sweden)
Armour, K.M.	6	University of Birmingham (England)
Pressley, M.	5	Michigan State University (USA)
Levitt, H.M.	4	University of Memphis (USA)
Jones, S.R.	4	University of Maryland College Park (USA)
Spector, B.	4	University of South Florida (USA)

Los autores productores medios sobre GT (tablas 13 y 14) publican contenidos referidos a 11 **tópicos educativos**. Los tópicos con una mayor frecuencia entre los autores son *Social Justice* (8 documentos), *Teacher Education* (5 documentos), *Educational Effectiveness* (4 documentos).

Discusión y conclusiones

Este estudio ha seguido las indicaciones de líneas de futuras investigaciones indicadas en Gutiérrez-Braojos *et al.* (2015), referidas al análisis de la producción y contenidos publicados de la investigación educativa sobre GT. Los hallazgos obtenidos han sido los siguientes:

- Atendiendo a la ley de crecimiento exponencial de Price (1963), la producción referida al corpus de ciencias de la educación pasa por una primera fase de “precursores”, encontrándose actualmente en una fase de crecimiento exponencial. Este hallazgo está en consonancia con los obtenidos en Gutiérrez-Braojos *et al.* (2015) en el campo de ciencia educativa y los resultados de Marcellino De Melo

TABLA 14. Contenidos publicados por los autores más productivos sobre GT

Tópico	Autores						Total
	Thornberg	Armour	Pressley	Levitt	Jones	Spector	
Continuing Prof. Development	0	1	0	0	0	0	1
Social Justice and Intercultural	3	0	0	2	3	0	8
Health Education	0	1	0	2	0	0	3
Teacher Education	0	3	1	0	0	1	5
Educational Effectiveness	0	0	3	0	0	1	4
Communities, Families	0	0	0	0	1	0	1
Partnerships in Education	1	0	0	0	0	0	1
Didactics – Learning and Teaching	1	0	0	0	0	2	3
Grounded Theory	1	0	0	0	0	0	1
Policy Studies and Politics	0	1	0	0	0	0	1
Higher Education	0	0	1	0	0	0	1
Total	6	6	5	4	4	4	29

Lanzoni *et al.* (2011) en el campo de ciencia de la salud. Atendiendo a las sugerencias realizadas en Gutiérrez-Braojos *et al.* (2015), profundizamos en el estudio diacrónico en la producción por categoría temática (exceptuando *Education Scientific Disciplines*) y obtuvimos que la producción indexada por las categorías *Education & Educational Research* y *Educational Psychology* se encuentra en una fase de crecimiento exponencial. La producción indexada en categorías conjuntas se encuentra en una fase de precursores. Finalmente, la categoría *Especial Education* muestra un desarrollo irregular y decreciente en los últimos periodos analizados.

- Un análisis general de los contenidos publicados mostró un total de 21 tópicos presentes en la producción analizada. Los tópicos con mayor frecuencia en la producción son *Didactics*, *Higher Education*, *Social Justice* y *Continuing Professional Development*, y especialmente en las categorías *Education & Educational Research* y *Educational Psychology*. Es en estas categorías temáticas donde se encuentra indexada la producción de las editoriales y fuentes más productivas.
- El desarrollo diacrónico de los contenidos publicados muestra una continuidad y crecimiento de producción de ciertos contenidos a lo largo del periodo analizado (e.g. *Social Justice*, *Teacher Education*, *Communities*, *Families and Schooling*, etc.).
- La producción se encuentra concentrada en un grupo de editoriales y fuentes. Nueve son las editoriales más prolíficas, cuya producción alcanza los 304 documentos y seis son las revistas cuya producción asciende a 87 documentos. Este hallazgo está en consonancia con lo encontrado en Gutiérrez-Braojos *et al.* (2015).
- Un gran número de instituciones que firman la investigación educativa sobre *GT* son pequeñas productoras. Tan solo dos instituciones son grandes productoras.

- Los autores que contribuyen a la producción analizada son productores medios (firman entre uno y seis documentos), hallazgo que confirma los resultados obtenidos en Gutiérrez-Braojos *et al.* (2015) para la categoría *Education & Educational Research*.
- Son diversos los tópicos que son publicados por las editoriales, revistas, instituciones y autores más productivos. Los tópicos mayormente afrontados desde *GT* son:
 - 1) *Continuing Professional Development*, *Social Justice*, *Health Education*, *Higher Education* y *Didactics* en el conjunto de editoriales y revistas más productivas.
 - 2) *Social Justice*, *Health Education*, *Teacher Education* y *Educational Effectiveness* en el conjunto de instituciones y autores más productivos.
- Las editoriales, revistas, instituciones y autores más productivos sobre *GT* están especializados en multitud de disciplinas. Al respecto, el estudio de Gutiérrez-Braojos *et al.* (2015) mostró una especialización sobre la *GT* en la categoría *Education Scientific Disciplines* y, especialmente, en disciplinas de ciencias de la salud.

En conclusión, la comunidad científica que produce sobre *GT* en el campo educativo, lo hace sobre una pluralidad de tópicos de estudio. Aunque no existe una especialización disciplinar claramente compartida entre la comunidad científica, algunos tópicos educativos tienen una fuerte presencia en la investigación soportada por *GT*, que ha aumentado considerablemente a lo largo del periodo analizado. Futuros estudios podrían dirigirse a analizar el desarrollo diacrónico en los próximos años de los tópicos que tienen una mayor presencia en la investigación educativa, y los enfoques metodológicos desde los que se aborda el estudio de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Babchuk, W. A. (1997). Glaser or Strauss?: Grounded theory and adult education. Midwest Research-to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education. East Lansing, Michigan: Michigan State University, October 15-17.
- Birks, M., y Mills, J. (2015). *Grounded Theory. A Practical Guide*. Singapore: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 507-535). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chong, C. H., y Yeo, K. J. (2015). An Overview of Grounded Theory Design in Educational Research *Asian Social Science*, 11(12), 258-268.
- Den Outer, B., Handley, K., y Price, M. (2013). Situational analysis and mapping for use in education research: a reflexive methodology? *Studies in Higher Education*, 38(10), 1504-1521. doi: 10.1080/03075079.2011.641527.
- Denzin, N. K. (2007). Grounded Theory and the Politics of Interpretation. En A. Bryant, y K. Charmaz (eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 454-471). Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- ECER (2014). Recuperado de: <http://www.eera-ecer.de/ecer-2015-budapest/>
- Fernández Cano, A., y Bueno, A. (1999). Synthesizing scientometric patterns in Spanish educational research. *Scientometrics*, 46(2), 349-367.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Gutiérrez-Braojos, C., Martín-Romera, A., Casasepere, A., y Fernández-Cano, A. (2015). Análisis Científico de la Grounded Theory en Educación. *Revista de Educación*, 370, 121-148.
- Hutchinson, S. A. (1988). Education and grounded theory. En R. R. Sherman y R. B. Webb (eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods*. Lewes, UK: The Falmer Press.
- Jacobs, C. (2014). Methodological meditations on producing rich narrative data. En J. Huisman y M. Tight (eds.), *Theory and method in Higher Education Research* (pp. 63-81). Reino Unido, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Lichtman, M. (2010). *Understanding and Evaluating Qualitative Educational Research*. California: Sage Publications.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Price, D. J. S. (1986). *Little Science, big science... and beyond*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Thomas, G., y James, D. (2006). Reinventing grounded theory: Some questions about theory, ground and discovery. *British Educational Research Journal*, 32(6), 767-795. doi: 10.1080/01411920600989412.

Abstract

Thematic analysis of educational research supported on Grounded Theory

INTRODUCTION. Grounded Theory is becoming more prominent in educational research. This research methodology seeks to understand fundamental processes underlying the phenomena of interest, allowing the researcher to explain what is happening within a stage

or around a particular event. A recent work has shown that educational research supported on Grounded Theory is in a phase of exponential growth. Such work suggests the need for studies to report on the topics that are usually approached in educational research supported on Grounded Theory. **METHOD.** Following this suggestion, this scientometric study presents the results arising from a thematic analysis of the production supported on Grounded Theory and indexed in Social Sciences Citation Index (SSCI) educational disciplines of the Web of Science. Bibliometric indicators analysis (production and analysis of contents) of publishers, journals, institutions and authors who have contributed to this field of knowledge were applied. A total of 419 documents were analysed through content and descriptive statistical procedures. **RESULTS.** Production levels and thematic analysis inform about interest (topics) of research produced by scientific community at large and, specifically, by the most prolific publishers, journals, institutions and authors in the educational field, as well as evolution of topics over the period analyzed. Regarding content analysis, the results show that a diversity of topics studied in Educational Sciences production are supported on Grounded Theory. **DISCUSSION.** We discuss the results obtained in response to the previous study and content analysis findings on development of a thematic specialization in educational research supported on Grounded Theory in the Educational Sciences field.

Key words: *Grounded Theory, Educational research, Content analysis, Productivity, Bibliometrics.*

Résumé

L'analyse thématique de la recherche éducative supportée par la *Grounded Theory*

INTRODUCTION. La Grounded Theory (GT) est de plus en plus présente dans la recherche éducative. Un travail récent montre que la recherche éducative supportée par la GT se trouve en phase de croissance exponentielle. Ce travail suggère la nécessité d'informer sur les questions éducatives les plus traitées dans la recherche supportée par la GT. **MÉTHODE.** En suivant ce chemin de pensée, on présente les résultats dérivés d'une analyse thématique des recherches se rapportant à la GT et qui sont indexées sur les disciplines éducatives appartenant à la base de données Social Sciences Citation Index Web of Science (comprenant 419 documents). Pour réaliser cette analyse, ils ont été appliqués les indicateurs bibliométriques sur les contenus publiés et la productivité diachronique en tenant en compte les ressources, les institutions et les auteurs qui ont contribué à ce champ de connaissance. **RÉSULTATS.** Les analyses des niveaux de productivité et les contenus publiés indiquent quels sont les questions de recherche les plus intéressants pour la communauté scientifique en général, mais aussi quels sont les auteurs les plus prolifiques et quelle est l'évolution intervenue par les contenus publiés au cours de la période analysée. Cette information peut être très intéressant autant pour les éditoriales que pour les revues et les institutions. En relation avec l'analyse des contenus publiés en utilisant la méthode qu'offre la GT, l'étude montre une grande diversité sur les questions abordées dans la recherche éducative. **DISCUSSION.** On discute les résultats obtenus en suivant les conclusions de l'étude préalable et les constatations des contenus publiés tout au long d'une recherche thématique spécialisé dans le champ des Sciences de l'Éducation en s'appuyant sur la GT.

Mots clés: *Grounded Theory, Recherche Educative, Analyse des contenus, productivité, bibliométrie.*

Perfil profesional de los autores

Calixto Gutiérrez Braojos (autor de contacto)

Doctor en Pedagogía y Psicopedagogía y profesor contratado doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UGR. Actualmente es miembro de los grupos de Investigación: 1) HUM 890 de la Junta de Andalucía; 2) “Patrones de Aprendizaje y Formación Investigadora” (PAFIU), de la Universidad Autónoma de Barcelona. Realizó sus estudios de doctorado en la Universidad de Granada, y ha realizado varias estancias de formación e investigación en universidades, tales como la Universidad de Toronto, la Universidad de San Diego-California y la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas principales de investigación son: 1) Knowledge Building: construcción y creación colaborativa del conocimiento en comunidades sostenida por ordenador; 2) perspectiva de tiempo, motivación y regulación en el aprendizaje; 3) métodos de investigación y 4) funciones psicológicas superiores.

Correo electrónico de contacto: calixtogb@ugr.es

Dirección para la correspondencia: Despacho nº 1, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Economía, y Tecnología (Campus de Ceuta). Cortadura del Valle, s/n, 51001 Ceuta.

Ana Martín Romera

Becaria del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario en la UGR. Desde el año 2013, desarrolla su tesis doctoral centrada en la formación inicial pedagógica del profesorado de educación secundaria. Actualmente, es miembro del grupo de investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (FORCE, HUM-386) y la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Forma parte del equipo de trabajo en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre liderazgo educativo y mejora escolar en educación secundaria. Sus líneas de investigación son formación inicial docente, competencias docentes y métodos de investigación.

Correo electrónico: amromera@ugr.es

Honorio Salmerón Pérez

Catedrático de Universidad y director del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de UGR. Miembro del grupo de investigación “Innovación, Desarrollo y Evaluación en Educación” (IDEE), de la Junta de Andalucía. Realizó sus estudios de doctorado en la UNED, y ha realizado varias estancias en universidades argentinas, chilenas y cubanas. Su línea de investigación es la orientación en procesos de aprendizaje, publicando numerosos trabajos sobre la construcción del conocimiento, la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo competencial.

Correo electrónico: honorio@ugr.es

Antoni Casasempere Satorres

Sociólogo por la UNED y doctor en Educación por la Universidad de Alicante. Especialista en el campo de la metodología y análisis de los datos. Profesor de métodos cualitativos de análisis de datos y en el uso de herramientas tecnológicas de análisis tales como ATLAS.ti, MAXqda, NVivo, etc. Consultor metodológico externo en diferentes proyectos de investigación en España, Europa y América

Latina, asistiendo a decenas de investigadores en la parte metodológica cualitativa de sus estudios doctorales en una amplia variedad de temas de investigación como trabajo social, psicología, VIH, arquitectura, derecho, emociones en las organizaciones empresariales, alimentación y salud, etc.

Correo electrónico: antoni@cualsoft.com

Antonio Fernández Cano

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. Director del grupo de investigación “Evaluación de la Investigación y de Programas Educativos Andaluces” (HUM-567) de la Junta de Andalucía. Sus líneas principales de investigación son: metodologías de la investigación educativa, evaluación de la investigación y de programas educativos y análisis cuantitativo de la investigación educativa.

Correo electrónico: afcano@ugr.es

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA EVALUACIÓN

University students' perceptions of their assessment

JOSÉ FRANCISCO LUKAS MUJIKÁ, KARLOS SANTIAGO ETXEBERRIA, LUIS LIZASOAIN HERNÁNDEZ
Y JUAN ETXEBERIA MURGIÓNDO
Universidad del País Vasco

DOI: 10.13042/Bordon.2016.43843

Fecha de recepción: 04/01/2016 • Fecha de aceptación: 09/06/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: José Francisco Lukas Mujika. E-mail: jf.lukas@ehu.eus

INTRODUCCIÓN. El tema objeto de estudio se enmarca en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes del alumnado universitario. Los objetivos de este estudio han sido identificar la percepción del alumnado universitario sobre los sistemas de evaluación, así como describir las concepciones y actitudes acerca de la evaluación de sus aprendizajes. Igualmente, se ha pretendido comprobar si en los últimos cinco años se han dado variaciones en esas percepciones, conceptos y actitudes. **MÉTODO.** Se trata de un estudio descriptivo, comparativo y correlacional en el que han participado 1.407 estudiantes de la Universidad del País Vasco. Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario compuesto de 55 ítems de formato Likert. Además del Análisis de Componentes Principales para la agrupación de los ítems en factores y de los cálculos de la consistencia interna se han efectuado análisis multivariantes de la varianza y comparaciones entre medias. **RESULTADOS.** Por parte del alumnado se percibe que el contenido evaluado es fundamentalmente teórico, que la modalidad predominante es la heteroevaluación y una evaluación final más sumativa que formativa. El alumnado concibe que evaluar es comprobar el grado en que se han logrado las competencias pretendidas, condiciona el modo en que organiza su tiempo y no refleja lo que verdaderamente han aprendido. A excepción de la importancia concedida al examen, que ha disminuido, y de la percepción de sentirse más integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la opinión sobre las prácticas evaluativas llevadas a cabo por el profesorado apenas han variado en estos últimos años. **DISCUSIÓN.** La percepción del alumnado universitario hacia la evaluación es que su función está más dirigida a la comprobación y valoración de sus aprendizajes que a la mejora de los mismos. Esta concepción y actitud no ha variado significativamente desde la implantación de los nuevos títulos de Grado.

Palabras clave: *Educación superior, Evaluación educativa, Estudio longitudinal, Actitudes de los estudiantes.*

Introducción

La metodología propuesta en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha contribuido a que tengan que replantearse los procedimientos habituales desarrollados en las aulas universitarias. En este sentido, tal y como señalan Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego (2015), la idea principal ha sido la organización de la enseñanza centrándose la prioridad de la misma en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias. Ello ha supuesto la necesaria utilización de metodologías docentes de carácter activo y ha acarreado cambios en la concepción y procedimientos de evaluación. Un modelo de enseñanza-aprendizaje que está basado en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje activo y reflexivo del alumnado exige la ampliación de los ámbitos, modalidades y dimensiones de la evaluación (Margalef, 2014). Por otra parte, no hay que olvidar que diversas investigaciones educativas han evidenciado que los sistemas de evaluación que emplea el profesorado condicionan el modo en que el alumnado se enfrenta al estudio de la asignatura (Margalef, 2014) y organizan su tiempo y esfuerzo (Gil-Flores *et al.*, 2011). Además, como afirma Boud, las prácticas evaluativas son una de las influencias más significativas en la experiencia del alumnado universitario ya que la mejora de las mismas repercute en la calidad de su aprendizaje (Boud y Associates, 2010).

Por ello, entre otros, han quedado en entredicho las antiguas funciones más cercanas a la perspectiva sumativa de la evaluación, para acercarse más a las posibilidades que ofrece la función formativa de la misma. Términos como retroalimentación (*feedback*) y proalimentación (*feedforward*) han comenzado a extenderse en la literatura de la evaluación en el marco de la educación superior. En un primer momento, la función evaluadora estaba centrada exclusivamente en el control final del aprendizaje del alumnado y, en el mejor de los casos, en la comprobación de la consecución

de los objetivos formulados en los programas docentes. Ahora, se pretende que la función de la evaluación sea la de proporcionar información al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que la misma contribuya a la mejora y desarrollo óptimo de las competencias. Por ello, ha de superarse aquella evaluación que ejerce una función predominante de control, selección y clasificación del alumnado para incidir en el uso de otra más orientada al aprendizaje de tal forma que genere un mayor desarrollo competencial en el alumnado (López-Pastor y Palacios-Picos, 2012). En una investigación experimental llevada a cabo por Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2014), dos grupos de estudiantes universitarios fueron evaluados mediante dos sistemas diferentes (sumativo y formativo). En el grupo en el que se aplicó una evaluación sumativa, sus integrantes consideraron que las valoraciones de sus trabajos eran más subjetivas y menor su nivel de implicación en las asignaturas en las que eran calificados al final del semestre. Por el contrario, en el grupo en el que se desarrolló una evaluación formativa, el alumnado valoró positivamente la retroalimentación permanente con el docente y mostró una percepción más favorable hacia el aprendizaje y hacia la implicación en las tareas.

En esta línea, distintos autores proponen no distinguir entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. Todas las actividades de aprendizaje son susceptibles de ser evaluadas y es en ellas en las que hay que incidir sin que sea necesario en muchas ocasiones crear actividades de evaluación propiamente dichas (Álvarez-Méndez, 2008). Para Brown, “Una buena evaluación puede actuar como un instrumento para el aprendizaje cuando está completamente integrada en el proceso de enseñanza...” (Brown, 2015: 3). De la misma manera, se señala la necesidad de que las actividades planteadas sean tareas auténticas, es decir, lo más relacionadas posible con la realidad (Monereo, 2009).

Este nuevo planteamiento en la función de la evaluación acarrea otra serie de cambios. Si previamente, la evaluación se planteaba únicamente al final de algún proceso, en la situación actual ello no posibilita atender la función encomendada. La evaluación, por tanto, necesita otros momentos. Se hace necesaria la evaluación inicial como medio para poder adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad del aula. Sin embargo, tal y como señala Gargallo (2009), el uso de la evaluación inicial para comprobar los conocimientos o competencias que el alumnado posee al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo muy escaso.

De la misma manera, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace imprescindible para que la misma tenga el carácter de mejora otorgado. Obviamente, en esta evaluación del proceso no es suficiente que sea el docente el que evalúe el avance del estudiante (heteroevaluación). Se plantea la necesidad de ampliar el abanico de modalidades de evaluación incluyendo aquellas que fomentan la participación. Ibarra y Rodríguez (2014) indican que el uso de modalidades de evaluación participativas (entre las que señalan, la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación) en la universidad son escasas. Apuntan la necesidad de establecer procesos formativos tanto para el profesorado como para el alumnado para que dichas prácticas puedan desarrollarse. En este sentido, Dochy, Segeres y Suluijmsmans (1999), tras revisar las investigaciones realizadas sobre el tema, señalaron que era posible afirmar que el uso combinado de las diferentes modalidades participativas de la evaluación posibilitaba al alumnado a ser más responsable y reflexivo.

Obviamente, también hay que evaluar otros objetos educativos involucrados en el proceso, tales como la metodología planteada, las actividades realizadas, los materiales utilizados, etc. En definitiva, desde una perspectiva holística hay que valorar cómo se va desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la evaluación final y sumativa no puede abandonarse. Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación formativa es la que debe preponderar durante el desarrollo de la docencia. Sin embargo, los docentes, como garantes del buen desarrollo de las competencias del alumnado, deberán certificar la consecución de los mismos. En modo alguno ello significa que el tradicional examen final deba ser el instrumento único y exclusivo para dicha certificación.

Necesariamente, es imprescindible disponer de otros instrumentos y técnicas para llevar adelante la evaluación inicial, del proceso y final. Por ello, en las universidades se han ido introduciendo otras técnicas de evaluación tales como las rúbricas, los portafolios, las listas de control, el seguimiento de los trabajos del alumnado, etc.

Este conjunto de aportaciones delimita los aspectos cruciales del estado de la cuestión; pero la pregunta que en este momento se plantea es hasta qué punto estos cambios han sido trasladados a las aulas. López-Pastor y Palacios-Picos (2012), tras analizar diversos estudios, señalan que aunque se hayan propuesto nuevos postulados tanto para la enseñanza-aprendizaje como para la evaluación en la educación superior, en los últimos años, en realidad, se han producido pocos cambios y que la utilización de la evaluación formativa sigue siendo poco habitual, reduciéndose habitualmente la evaluación a la calificación (nota, examen, prueba, test, control, etc.). Es más, estos mismos autores, basándose en los estudios señalados, aprecian que el alumnado en su mayoría percibe que existen grandes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichas contradicciones apuntan a que por evaluar se entiende únicamente calificar mediante un examen final, que en el proceso de evaluación solo participa el docente sin contar con la colaboración del alumnado, que la mayoría del profesorado no explicita los criterios de evaluación, y, por último, que las funciones principales de la evaluación siguen

siendo la selección del alumnado y la certificación de resultados. En palabras de López-Pastor y Palacios-Pico (2012: 335): “*Parece que se ha avanzado poco en 20 años y que el uso de procesos de evaluación formativa y continua sigue siendo algo tan raro y poco habitual...*”.

El llamado proceso de Bolonia no llevaba solo aparejado un cambio en el esquema de las titulaciones universitarias, sino que se planteaba como finalidad una modificación en profundidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, obviamente, también en los procesos evaluativos. La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) no ha sido ajena a este proceso y en los últimos años ha puesto en marcha diferentes acciones tendentes a facilitar este cambio metodológico. Entre otros, cabe destacar los programas de formación de profesorado, las directrices para la elaboración de las nuevas guías docentes y la definición y puesta en marcha de un modelo propio basado en el aprendizaje cooperativo y dinámico (IKD).

En este contexto, la finalidad de este trabajo es aportar evidencias que permitan valorar hasta qué punto estas acciones han generado un cambio real en los procesos evaluativos.

En el curso 2009-2010 se llevó a cabo un estudio sobre las percepciones del alumnado universitario acerca de la evaluación. Este estudio se ha replicado al cabo de cinco años con objeto comprobar si, en opinión del alumnado, las acciones llevadas a cabo por la UPV/EHU han surtido algún efecto en las aulas.

Los objetivos concretos se plantean en esta investigación son los siguientes:

Objetivo 1: describir las concepciones y actitudes acerca de la evaluación del aprendizaje que caracterizan al alumnado universitario.

Objetivo 2: identificar el modo en que el alumnado percibe los sistemas de evaluación puestos en práctica en los procesos

de enseñanza que tienen lugar en la universidad.

Objetivo 3: comprobar si en los últimos cinco años han variado las concepciones y actitudes del alumnado con respecto a la evaluación del aprendizaje.

Objetivo 4: comprobar si el modo en que son percibidos por el alumnado los sistemas de evaluación puestos en práctica en los procesos de enseñanza que tienen lugar en nuestras universidades ha variado en los últimos cinco años.

Metodología

Participantes

Este estudio se ha efectuado en dos fases, con participantes distintos. La primera corresponde al curso 2009-2010 en el que todavía se impartían las anteriores titulaciones y la segunda corresponde a las primeras promociones de los nuevos grados que se diseñaron e implantaron en el contexto del proceso de convergencia de Bolonia (2015).

Todos los participantes pertenecen a la Universidad del País Vasco. Se segmentó la población por facultades y con un proceso opinático de selección se trató de obtener una muestra representativa de cada una de ellas. Los participantes eran alumnos de tercer y cuarto curso, ya conocedores y familiarizados con los procesos de evaluación seguidos en las diferentes asignaturas de sus licenciaturas o grados.

El total de participantes es de 1.407, distribuidos en función de los años de la recogida y el área de conocimiento como se indica en la tabla 1. Al respecto hay que señalar que no se ha empleado la tradicional clasificación de la UNESCO en cinco grandes áreas, sino que, por las propias finalidades y temática de este trabajo, se ha optado por diferenciar dentro de las ciencias sociales las titulaciones de Educación de las restantes.

TABLA 1. Distribución de los participantes

Área de conocimiento	Año		Total
	2010	2015	
1. Ciencias	30	77	107
2. Humanidades	41	76	117
3. Sociales	94	134	228
4. Educación	79	213	292
5. Sanitarias	79	259	338
6. Ingenierías	89	236	325
Total	412	995	1.407

Recogida de datos

Una vez establecidos los tamaños muestrales para cada área de conocimiento, el equipo investigador se puso en contacto con los responsables de Calidad de cada centro con objeto de concretar los grupos, recabar los permisos oportunos y facilitar y organizar la aplicación de los cuestionarios por parte de los miembros del equipo. Dicha aplicación se llevó a cabo durante el curso 2014-2015. El tiempo medio de aplicación del cuestionario fue de 25 minutos.

El instrumento empleado ha sido un cuestionario construido para una investigación que se

TABLA 2. Distribución de ítems en el cuestionario utilizado

Bloque	Dimensión	Descripción de la dimensión	Nº ítems
I. Concepciones	Concepto de evaluación	Qué entienden los alumnos y alumnas universitarios por evaluación del aprendizaje	4
	Finalidad atribuida	Para qué se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje, según la visión de los estudiantes	8
II. Actitudes	Actitudes	Posicionamientos del alumnado ante la evaluación, expresando opiniones personales sobre la misma y reacciones que suscita esta actividad	12
III. Experiencias	Objeto de evaluación	Qué tipo de aprendizajes se evalúan en la enseñanza universitaria, de acuerdo con la experiencia vivida por el alumnado	4
	Agentes / participación del estudiante	Quiénes se encargan de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria y cuál es el papel del alumnado	5
	Momentos de evaluación	Cuándo tiene lugar la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria	3
	Técnicas	Qué variedad de técnicas y procedimientos se emplean para recoger información en función de la cual llevar a cabo la evaluación del aprendizaje	7
	Criterios de evaluación y calificación	Qué tratamiento se hace de los criterios para evaluar el aprendizaje del alumnado y para asignarle calificaciones	6
	Retroalimentación / proacción	Modo y contenido de la información que se proporciona al alumnado sobre los resultados de la evaluación, y consecuencias de la misma de cara a la mejora del aprendizaje	6
Total			55

Fuente: Gil et al., 2011.

desarrolló en nueve universidades españolas durante el curso 2009-2010 (Gil *et al.*, 2011). Se compone de 55 ítems de formato Likert, distribuidos en nueve dimensiones que a su vez se agrupan en torno a tres bloques: concepciones, actitudes y experiencias. A las y los estudiantes se les solicitó que expresaran su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los enunciados en una escala que iba desde el completo desacuerdo (1 punto) al completo acuerdo (5 puntos). En la tabla 2 de la página anterior puede observarse la estructura del cuestionario.

A pesar de que en el diseño del cuestionario se partía de 9 dimensiones teóricas, el Análisis de Componentes Principales (ACP), efectuado con las respuestas de los alumnos de la muestra global del año 2010, agrupó los ítems en torno a 12 factores (valor propio superior a 1) que explicaban el 52,01% de la varianza total (Gil *et al.*, 2011). Replicado el análisis con las respuestas de los 995 alumnos del año 2015, los resultados fueron muy similares. Los 12

primeros factores explicaban el 52,76% de la varianza total.

En la tabla 3 aparecen estos 12 factores y la relación de ítems adscritos a cada componente. Asimismo aparecen los valores del Alfa de Cronbach para los 12 factores. Como puede observarse, en líneas generales, son valores aceptables habida cuenta del reducido número de ítems de que constan. El valor máximo es 0,777 correspondiente al factor 2 compuesto de 4 elementos y el menor 0,503 del factor 11 también de 4 elementos.

Análisis estadísticos

La métrica de los ítems del cuestionario es una escala de tipo Likert. Desde un punto de vista estricto, dichos ítems deberían ser tratados como variables ordinales. De hecho, los primeros análisis factoriales exploratorios se realizaron con el módulo R-Factor (Basto y Pereira, 2012) que realiza el análisis de componentes principales para variables de este

TABLA 3. Factores empíricos que son objeto de estudio y fiabilidad de los mismos

Factores empíricos	Ítems	Fiabilidad
1. Utilidad para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje	7, 8, 9, 11, 12, 15, 16	,732
2. Participación del alumnado en la evaluación	30, 31, 34, 43, 47	,777
3. Transparencia en los criterios y procedimientos de evaluación	42, 44, 45, 46, 48	,732
4. Integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	36, 38, 39, 40, 41	,658
5. Rechazo y ansiedad ante la evaluación	13, 17, 18, 19, 20	,722
6. Retroalimentación proporcionada por la evaluación	51, 52, 53, 54, 55	,673
7. Calidad técnica de la evaluación	21, 22, 23, 24	,766
8. Importancia del examen final	35, 37, 49, 50	,549
9. La evaluación como comprobación y valoración del aprendizaje	1, 2, 3, 5	,658
10. La evaluación como vía para facilitar decisiones del profesorado sobre el alumnado	4, 6, 10, 14, 29	,526
11. Variedad de los contenidos evaluados	25, 26, 27, 28	,503
12. Autoevaluación y evaluación por pares	32, 33	,662

tipo. Dado que las estructuras factoriales obtenidas y las propias cargas factoriales eran equivalentes a las del ACP ordinario, por facilidad de lectura y presentación de resultados, para este trabajo se ha optado por emplear dicho ACP y resumir los resultados empleando los estadísticos habituales (media y la desviación típica). El examen de la distribución de las respuestas ítem por ítem muestra que se dan los tres tipos de patrones de simetría coincidiendo con la baja, media o alta valoración global del reactivo.

Complementarios al ACP (rotación oblimin) y a los cálculos de la consistencia interna de cada uno de los factores empíricos obtenidos, se han efectuado, dentro del modelo lineal general, análisis multivariantes de la varianza y los consecuentes análisis post-hoc necesarios para analizar las diferencias de las opiniones de las muestras de los años 2010 y 2015.

Resultados

En las tablas 4 a 15, se presentan las medias y desviaciones típicas correspondientes a los ítems que indagan sobre las concepciones que

tiene el alumnado acerca de la evaluación y la finalidad que le atribuyen a la misma. Los estadísticos se presentan agrupados empleando los factores empíricos antes presentados y con los ítems ordenados en función de la media de forma descendente.

Dado que en un apartado posterior se abordarán las comparaciones entre las dos cohortes, en este, los datos se refieren al conjunto de estudiantes que respondieron al cuestionario, es decir, a la agregación de ambas. Estos resultados son básicamente coincidentes con los obtenidos en los estudios de Gil y otros, 2011, y Lukas, Santiago y Murua (2011).

Percepciones de la evaluación

En esta dimensión se observa que, a juicio de los estudiantes, la forma de ser evaluados condiciona sus estrategias de trabajo y en cambio no perciben su utilidad como factor motivador (tabla 4).

Las bajas puntuaciones de los 5 ítems denotan el bajo nivel de participación del alumnado en su evaluación (tabla 5).

TABLA 4. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Utilidad para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 12. La forma de evaluar condiciona el modo en que el estudiante organiza su tiempo y esfuerzo en el estudio de una asignatura	3,84	1,007
Ítem 9. La evaluación del aprendizaje puede servir para que el profesorado mejore sus clases	3,40	1,034
Ítem 8. La evaluación contribuye a mejorar el aprendizaje del alumno	2,98	1,034
Ítem 7. El alumno toma conciencia de su nivel de aprendizaje gracias a la evaluación	2,95	1,088
Ítem 16. La evaluación supone una oportunidad para aprender	2,95	1,024
Ítem 15. La evaluación me resulta útil	2,94	1,058
Ítem 11. La evaluación motiva al estudiante para el aprendizaje	2,63	1,122

TABLA 5. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Participación del alumnado en la evaluación”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 43. Tengo la posibilidad de elegir entre distintas técnicas o procedimientos para ser evaluado	2,11	1,060
Ítem 34. Al comenzar una asignatura, el profesor realiza la evaluación inicial de los alumnos	1,96	1,021
Ítem 47. Los estudiantes participamos en la definición de los criterios de evaluación	1,85	,945
Ítem 30. He sido consultado sobre el sistema de evaluación que prefiero	1,79	1,052
Ítem 31. He colaborado con los profesores en la definición del sistema de evaluación (criterios, técnicas, momentos, procedimiento de calificación, etc.)	1,79	,973

TABLA 6. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Transparencia en los criterios y procedimientos de evaluación”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 44. Desde el inicio de curso conozco los criterios de evaluación que se van a emplear en cada asignatura	3,60	1,095
Ítem 46. Comprendo los criterios de evaluación presentados en cada asignatura	3,49	1,010
Ítem 45. La evaluación se corresponde con el contenido de la asignatura y con el trabajo realizado durante el curso	3,31	,928
Ítem 42. Conozco cómo se evalúa mi aprendizaje en las asignaturas que curso	3,20	1,052
Ítem 48. Conozco los criterios empleados para asignarme la calificación final en una asignatura	3,06	1,105

Las 5 medias superan el 3, lo que indica que el alumnado conoce los procedimientos y criterios con los que es evaluado (tabla 6).

En función de la percepción del alumnado, las diferentes actividades realizadas durante el curso son tenidas en cuentas en la evaluación. Sin embargo, los estudiantes perciben que su evaluación no es continua (tabla 7).

Los juicios del alumnado apuntan las cuestiones más negativas asociadas a la evaluación. Es decir, la evaluación se asocia a situaciones de tensión,

nerviosismo y ansiedad. El ítem 13 tiene una elevada desviación típica lo que denota poca concordancia en las opiniones al respecto (tabla 8).

Este componente se centra en una cuestión tan importante como es la retroalimentación que la evaluación proporciona. En opinión del alumnado, la evaluación no lleva aparejadas pautas o recomendaciones acerca de la forma de mejorar su aprendizaje. Y en consecuencia, tal y como señala el ítem 55, el alumnado intenta por sí mismo superar las lagunas y dificultades (tabla 9).

TABLA 7. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 38. La evaluación se apoya en diversos tipos de trabajos y tareas	3,28	,923
Ítem 40. Las actividades o trabajos que hacemos en clase son utilizados para evaluarme	3,26	,964
Ítem 41. Los trabajos que realizo fuera de clase son utilizados para evaluarme	3,10	1,073
Ítem 39. Las actividades incluidas en pruebas de evaluación son similares a las que he realizado durante las clases	3,04	,921
Ítem 36. Mi aprendizaje es evaluado continuamente durante el curso	2,68	1,030

TABLA 8. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Rechazo y ansiedad ante la evaluación”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 17. La evaluación me produce nerviosismo y ansiedad	3,98	1,109
Ítem 19. Las tareas de evaluación requieren un tiempo excesivo	3,58	,929
Ítem 18. La evaluación podría perjudicarme	3,54	1,119
Ítem 20. Las tareas de evaluación me resultan difíciles	3,25	,876
Ítem 13. En la universidad debería eliminarse la evaluación	2,89	1,239

TABLA 9. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Retroalimentación proporcionada por la evaluación”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 55. Tras conocer los resultados de la evaluación, intento corregir posibles lagunas o dificultades	3,35	1,036
Ítem 52. Me dan a conocer los resultados de la evaluación con bastante rapidez	2,62	1,033
Ítem 51. La evaluación que se practica en mis asignaturas me informa sobre los errores o lagunas de aprendizaje	2,55	1,026
Ítem 53. El profesorado me invita a que reflexione sobre los resultados que obtengo en la evaluación	2,29	1,048
Ítem 54. La evaluación siempre va seguida de recomendaciones sobre cómo mejorar mi aprendizaje	1,98	,983

La percepción del alumnado señala que la evaluación de sus aprendizajes no se ve correctamente reflejada. De la misma manera, aprecian dudas sobre la forma de llevarla a cabo y de su equidad y transparencia (tabla 10).

Las altas puntuaciones medias de los 4 primeros ítems que aquí aparecen son indicativas de que el examen final sigue siendo el instrumento de evaluación más empleado lo que se ve reafirmado por una menor puntuación media del último ítem (tabla 11).

TABLA 10. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Calidad técnica de la evaluación”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 23. La evaluación del aprendizaje trata de forma equitativa a todo el alumnado	2,65	1,132
Ítem 24. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un proceso transparente	2,55	,955
Ítem 21. La evaluación del aprendizaje universitario se realiza de forma apropiada	2,39	,942
Ítem 22. La evaluación refleja lo que realmente he aprendido	2,12	1,002

TABLA 11. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Importancia del examen final”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 49. A los exámenes escritos corresponde el mayor peso en la calificación final de la asignatura	4,08	1,025
Ítem 50. La publicación de un listado de calificaciones es el principal medio utilizado por el profesor para informarme sobre los resultados de la evaluación	3,98	1,079
Ítem 37. El examen escrito es la principal técnica de evaluación del aprendizaje	3,73	1,204
Ítem 35. La evaluación tiene lugar únicamente al final del proceso de aprendizaje	3,41	1,194
Ítem 38. La evaluación se apoya en diversos tipos de trabajos y tareas	3,28	,923

TABLA 12. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “La evaluación como comprobación y valoración del aprendizaje”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 2. Evaluar el aprendizaje es comprobar el grado en que se han logrado los objetivos o competencias que se pretendían	3,62	,909
Ítem 1. Evaluar el aprendizaje es hacer una valoración sobre el mismo	3,45	,919
Ítem 3. La evaluación es una descripción del aprendizaje alcanzado por el estudiante, señalando sus logros y sus lagunas	3,32	1,006
Ítem 5. La evaluación permite al profesor valorar qué se ha pretendido tras estudiar una asignatura	3,07	1,098

El alumnado comprende la utilidad de la evaluación como herramienta para comprobar el logro de los objetivos planteados (tabla 12).

El alumnado sigue percibiendo la evaluación más como una valoración de los conocimientos teóricos que de sus actitudes, valores, habilidades, etc. (tabla 14).

La similitud y magnitud de las medias permite constatar de forma consistente la utilidad que la evaluación tiene para la labor calificadora del profesorado en su tarea certificadora del nivel de logro de los aprendizajes del alumnado (tabla 13).

El alumnado no percibe que se haya implantado ni la evaluación por pares ni la autoevaluación (tabla 15).

TABLA 13. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “La evaluación como vía para facilitar decisiones del profesorado sobre el alumnado”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 14. La evaluación resulta útil para el profesorado	3,47	,965
Ítem 29. El profesor es el responsable de realizar la evaluación del aprendizaje	3,39	1,066
Ítem 6. La evaluación sirve para determinar si un estudiante supera o no una materia	3,34	1,135
Ítem 4. La evaluación es una forma de control del profesor sobre el alumno	3,32	1,141
Ítem 10. El objetivo de la evaluación es asignar a los estudiantes calificaciones que figurarán en su expediente académico	3,30	1,230

TABLA 14. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Variedad de los contenidos evaluados”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 25. La evaluación se centra sobre todo en los conocimientos teóricos de las asignaturas	3,56	1,014
Ítem 26. Al evaluar se tiene en cuenta lo que soy capaz de hacer: habilidades técnicas que sé aplicar, instrumentos manejados...	2,60	1,065
Ítem 28. En la evaluación se tiene en cuenta la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontré en mi futuro profesional	2,45	1,061
Ítem 27. La evaluación del aprendizaje incluye una valoración de mis actitudes y valores	2,32	1,026

TABLA 15. Medias y desviaciones típicas de los ítems que definen el factor “Autoevaluación y evaluación por pares”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 33. Cada estudiante autoevalúa su aprendizaje	2,51	1,198
Ítem 32. Como estudiante evaluó el trabajo realizado y el aprendizaje de mis compañeros y, a su vez, soy evaluado por ellos	2,10	1,066

Evolución de la percepción de la evaluación (2010-2015)

Tras presentar la descripción pormenorizada de los ítems, este apartado se va a centrar en los objetivos relativos a la evolución experimentada en estos cinco años examinando las diferencias entre las dos cohortes.

Mediante el análisis multivariado de la varianza (MANOVA) se comprobó el cumplimiento de las condiciones de aplicación, así como la existencia de diferencias significativas entre los centroides de los grupos (Lambda de Wilks=0,883; $p=0,000$, y Traza de Hotelling=3,089). Como consecuencia de ello, se realizaron las comparaciones de medias univariantes.

En la tabla 16 y en la figura 1 pueden observarse las diferencias de medias y el tamaño del efecto en cada uno de los 12 factores.

Lo primero a destacar es la gran similitud de los patrones de respuestas dadas por las y los estudiantes de ambas cohortes como denota el

paralelismo de las dos líneas. Con cinco años de diferencia y habiendo mediado una importante reforma de las titulaciones, las opiniones y valoraciones del alumnado con respecto a cómo son evaluados son básicamente similares. Solo resultan significativas las diferencias en los factores “Integración” y “Examen”.

En el primer caso, la diferencia supone un incremento en el 2015 (se pasa de 2,97 a 3,11), mientras que en el segundo la tendencia es la contraria (se pasa de 3,96 a 3,73). Se trata de diferencias absolutas pequeñas por lo que, al margen de la significatividad, el tamaño del efecto no es muy grande.

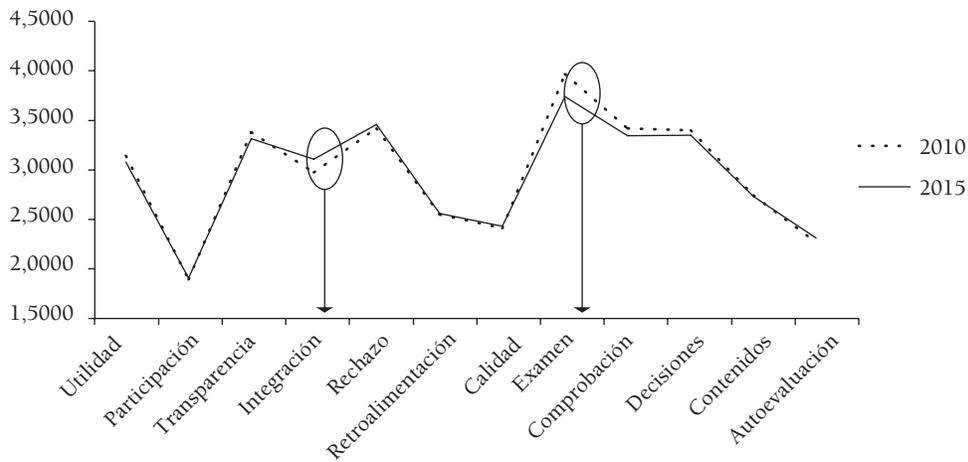
Las diferencias menores se dan en tres aspectos (participación, retroalimentación y calidad) que son además los que más bajo puntúan lo que indica que en estos tres aspectos las percepciones del alumnado no han cambiado de forma que siguen valorando negativamente las mismas.

Ni las percepciones ni los cambios que se han producido son uniformes en las distintas áreas de conocimiento, así pues, con objeto de estudiar con

TABLA 16. Comparación de resultados (y significatividad) de 2010 y 2015

	Año				t	Sign.	d Cohen
	2010		2015				
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			
Utilidad	3,14	,68	3,08	,65	1,578	,115	,09
Participación	1,89	,70	1,91	,73	-,280	,780	-,03
Transparencia	3,38	,72	3,32	,71	1,518	,129	,04
<i>Integración</i>	2,98	,65	3,11	,63	-3,554	,000	-,20
Rechazo	3,42	,68	3,46	,73	,369	,369	-,06
Retroalimentación	2,55	,66	2,56	,67	-,258	,796	-,01
Calidad	2,41	,71	2,43	,77	-,443	,658	-,03
<i>Examen</i>	3,97	,75	3,74	,73	5,266	,000	,31
Comprobación	3,42	,71	3,35	,68	1,776	,076	,10
Decisiones	3,40	,70	3,35	,64	1,233	,218	,07
Contenidos	2,74	,60	2,73	,66	,338	,735	,02
Autoevaluación	2,27	,96	2,32	,97	-,803	,422	-,05

FIGURA 1. Comparación de resultados de los factores empíricos (se reseñan las diferencias significativas) de 2010 y 2015



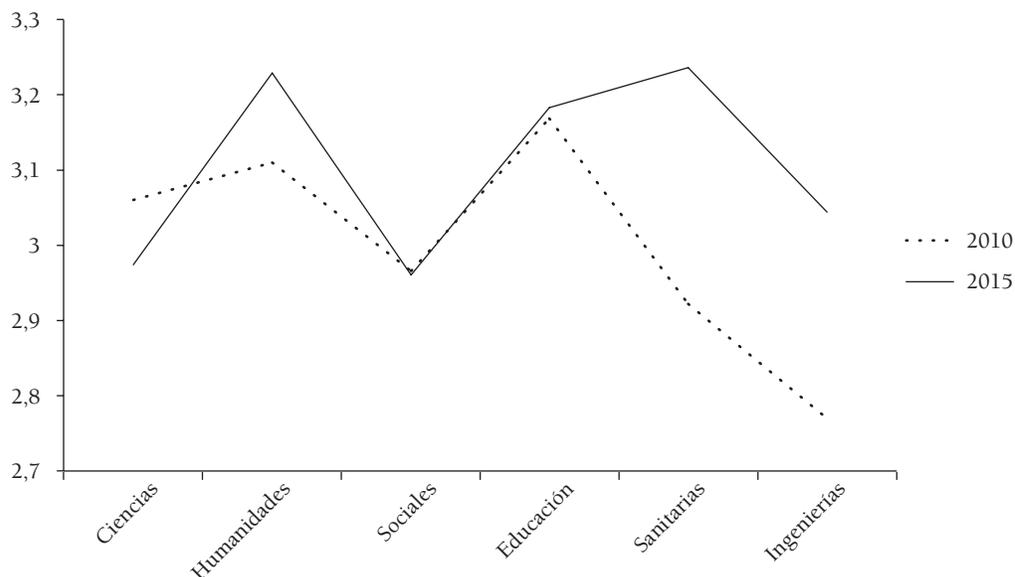
más detalle estas diferencias, se procedió a realizar un estudio diferencial por áreas de conocimiento tal y como han sido definidas. En la tabla 17 y figura 2 se presentan los resultados. En ellos se puede comprobar que los mayores cambios se producen en las áreas de conocimiento que agrupan a los grados Sanitarios, Ingenierías (diferencias significativas) y tendenciales en Humanidades. En todas ellas aumenta la percepción que tiene el alumnado de sentirse integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados anteriores aconsejan particularizar los ítems en los que las diferencias producidas en estos años son significativas. Los resultados del análisis que se presentan en la tabla 18 reflejan que los tres aspectos de “integración” en los que se mejora la percepción son el ítem 36: “El aprendizaje es evaluado continuamente”, el ítem 38: “Diversos tipos de trabajos y tareas como fuentes de evaluación” y el Ítem 40: “Las actividades y trabajos de clase se emplean en la evaluación”.

TABLA 17. Comparación de resultados del factor “Integración” (y significatividad) de 2010 y 2015

Área de Conocimiento	Año				t	Sign.	d Cohen
	2010		2015				
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica			
Ciencias	3,06	,56	2,97	,64	,639	,524	,15
Humanidades	3,11	,63	3,23	,67	-,923	,358	-,18
Sociales	2,97	,66	2,96	,66	,060	,953	,01
Educación	3,17	,66	3,18	,60	-,171	,864	-,01
Sanitarias	2,92	,58	3,24	,52	-4,467	,000	-,58
Ingenierías	2,77	,70	3,04	,71	-3,044	,003	-,38

FIGURA 2. Comparación de resultados del factor “Integración” de 2010 y 2015



En lo que respecta a la “Importancia del examen final y las calificaciones” también es en las áreas Sanitarias y las Ingenierías donde disminuye de forma significativa dicha importancia. Es igualmente clara la tendencia a la baja que se da en Educación. En Ciencias y Humanidades, el alumnado percibe que se da una mayor importancia al examen.

De la misma forma, hemos particularizado el análisis de las diferencias obtenidas en el factor “examen” a cada uno de los ítems que lo

componen. Los resultados que se presentan en la tabla 20, nos indican que la percepción de los 4 ítems que componen el factor disminuye de forma significativa, cuyos enunciados son: ítem 35: “La evaluación solo tiene lugar al final de la asignatura”, ítem 37: “El examen es la principal técnica de evaluación”, ítem 49: “A los exámenes escritos les corresponde el mayor peso en el examen final” y el ítem 50: “La publicación del listado de calificaciones en la principal fuente de información para informarme de los resultados de la evaluación”.

TABLA 18. Ítems del factor “Integración” que aumentan significativamente (3 de los 5 del factor) de 2010 a 2015

Ítem	Año		t	Sig.	d Cohen
	2010	2015			
It. 36	2,42	2,78	-6,013	,000	-,35
It. 38	3,20	3,31	-2,073	,038	-,12
It. 40	3,18	3,29	-2,027	,043	-,12

TABLA 19. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DEL FACTOR “EXAMEN” (Y SIGNIFICATIVIDAD) DE 2010 Y 2015

Área de Conocimiento	Año				t	Sign.	d Cohen
	2010		2015				
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica			
Ciencias	3,83	,70	4,07	,53	-1,896	,061	-,48
Humanidades	3,69	,80	4,01	,64	-2,347	,021	-,56
Sociales	3,81	,79	3,72	,79	,802	,423	,11
Educación	3,86	,68	3,75	,77	1,105	,270	,15
Sanitarias	4,41	,62	3,70	,71	7,898	,000	1,06
Ingenierías	4,00	,71	3,57	,73	4,694	,000	,6

FIGURA 3. Comparación de resultados del factor “Examen” de 2010 y 2015

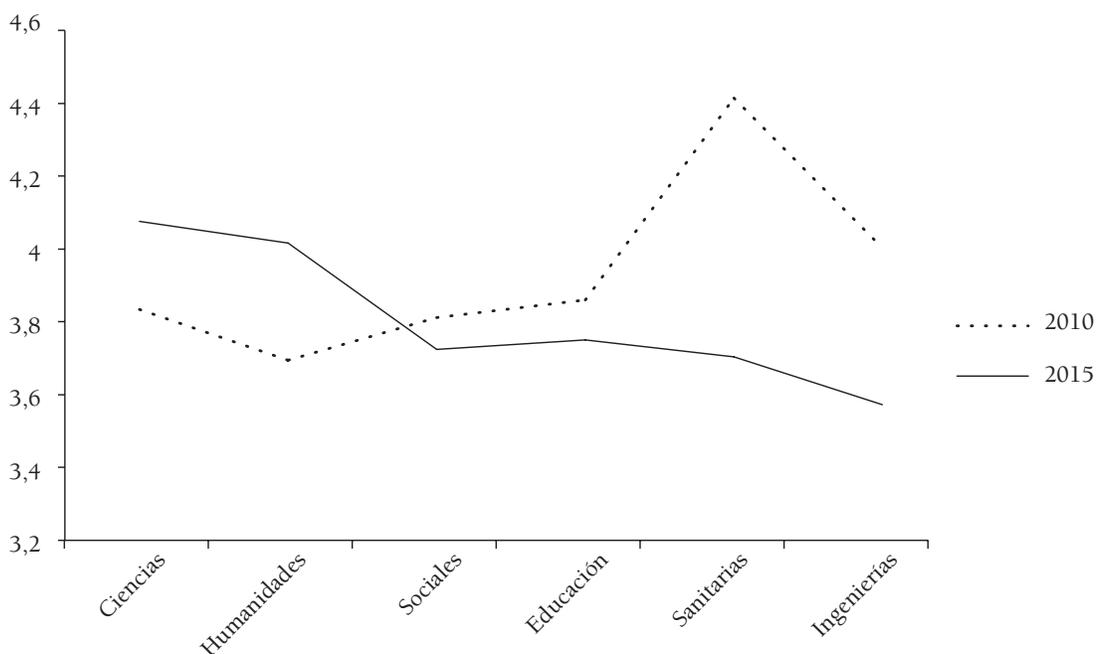


TABLA 20. Ítems del factor “Examen” cuya percepción disminuye significativamente (los 4 del factor) de 2010 a 2015

Ítem	Año		t	Sig.	d Cohen
	2010	2015			
It.35	3,56	3,36	3,005	,003	,17
It.37	3,87	3,68	2,709	,007	,16
It.49	4,24	4,01	3,884	,000	,23
It.50	4,18	3,90	4,500	,000	,27

Discusión de los resultados

En esta investigación se pretendía identificar cuáles eran las concepciones y actitudes del alumnado acerca de la evaluación, así como sus percepciones sobre los sistemas de evaluación puestos en práctica en los procesos de enseñanza que tienen lugar en la Universidad del País Vasco.

En cuanto a las concepciones que tiene el alumnado acerca de la evaluación, se puede afirmar que entiende que evaluar es comprobar el grado en que se han logrado los objetivos y competencias pretendidas y que ello condiciona el modo en que organiza su tiempo y esfuerzo. Por otra parte, el alumnado universitario considera que la evaluación no motiva, no contribuye a la mejora del aprendizaje global y no le ayuda a tomar conciencia de su nivel de aprendizaje. Resultados similares se obtuvieron en la investigación que se realizó cinco años antes (Gil Flores *et al.*, 2011, y Lukas, Santiago y Murua, 2011) y en la que realizó Margalef (2014).

Con respecto a las actitudes, desde el punto de vista del alumnado consideran que la evaluación es sobre todo útil para el profesorado que es quien tiene la potestad y el deber de calificar. Consideran que la evaluación y la calificación son sinónimas. Esto se refleja en la opinión que manifiestan pues consideran que la evaluación puede perjudicarles. Es decir, no conciben la evaluación como herramienta de su propio progreso y mejora, sino que únicamente la relacionan con la calificación. En este mismo sentido señalan que la evaluación les produce mucho nerviosismo y ansiedad reafirmando la asociación de la misma con el examen final y no con una evaluación formativa. Por ello, consideran que la evaluación no se hace de forma apropiada y que la misma no refleja lo que verdaderamente han aprendido.

El alumnado percibe que el contenido evaluado es fundamentalmente teórico, quedando a un nivel inferior las actitudes y valores. En lo que se refiere al agente evaluador, es la heteroevaluación la modalidad predominante. El profesorado

es el agente evaluador dominante. La práctica de la autoevaluación es muy escasa, así como su participación en actividades de evaluación, bien con el profesorado para evaluar distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, bien para evaluar los trabajos de otros compañeros. Esto confirma los resultados obtenidos por Ibarra y Rodríguez (2014) cuando concluyen que la coevaluación es la modalidad menos utilizada. En cuanto al momento, se podría decir que la percepción es de una evaluación final basada en el examen escrito quedando las evaluaciones procesual e inicial en un segundo nivel. Por último y ligado con la importancia concedida al examen final, se trata de una evaluación más sumativa que formativa. Estos resultados corroboran las conclusiones obtenidas por Gargallo (2009) en relación a la poca importancia dada a la evaluación inicial y las obtenidas por Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013) en relación a la percepción por parte del alumnado de que la evaluación es básicamente sumativa.

De la misma manera se ha tratado de comprobar si las actitudes, concepciones y el modo en que el alumnado percibe los sistemas de evaluación han variado en los últimos cinco años. Como ha quedado patente, solo en dos de los doce factores considerados se han apreciado diferencias. Los resultados obtenidos vienen a corroborar las conclusiones obtenidas por López-Pastor y Palacios-Picos (2012). Es decir, aunque a nivel teórico se postulen cambios en la evaluación en la educación superior, la realidad indica que las prácticas evaluativas llevadas a cabo por el profesorado apenas han variado en estos últimos años. Estos autores señalan que las prácticas de evaluación formativa siguen siendo escasas y que la evaluación se ciñe al examen y la calificación final.

No obstante, tal y como se ha señalado previamente, sí se han encontrado diferencias en dos de los factores que permiten hipotetizar un cambio de tendencia en las prácticas evaluativas. En este sentido, en las áreas de conocimiento que agrupan a los grados Sanitarios e Ingenierías ha aumentado la percepción del

alumnado de sentirse integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el alumnado percibe que su aprendizaje es evaluado continuamente a través de las diversas tareas que realizan cotidianamente.

Igualmente, en las áreas citadas previamente, ha disminuido la importancia concedida al examen final como único instrumento de evaluación utilizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el resto de las áreas, las percepciones del alumnado apenas han variado.

El hecho de que haya sido en las áreas Sanitarias y en Ingenierías en las que se haya apreciado un cambio mayor es debido probablemente a que partían de una situación más desfavorecida en cuanto a que en los resultados de hace cinco años mostraban un menor uso de la evaluación formativa y un mayor peso del examen como herramienta de evaluación.

A modo de conclusión, deben señalarse algunos aspectos que han resultado evidentes en la presente investigación. En primer lugar, hay que resaltar el escaso cambio producido en las prácticas evaluativas en las aulas. Las directrices de la universidad y las concepciones del profesorado hacen sospechar que no se diferencian la evaluación y la calificación. Por ello, todas las acciones evaluativas llevadas a cabo por los docentes están encaminadas a mejorar las prácticas calificativas, pero no en aprovechar su potencialidad como instrumento orientado a la mejora y al aprendizaje. El no haberse dado este cambio ha contribuido a que la concepción y las actitudes del alumnado no hayan evolucionado. Es decir, se confunde la evaluación con la calificación y de ahí se desprende que la relacionen con la función sumativa realizada mayoritariamente a través del

examen final. Obviamente, mientras no haya un cambio de rumbo parece que este círculo no se va a modificar. Se hace necesario profundizar en un enfoque alternativo en el cual es ineludible que el estudiante, a partir de unas condiciones delimitadas, pueda crear, realizar, fabricar, demostrar, exponer, construir, desarrollar, etc., un producto. Además, esta evaluación de ejecución se convertirá en auténtica si la tarea requerida se acerca a la realidad.

Estas conclusiones tienen algunas implicaciones que deberían ser tenidas en cuenta para aprovechar las virtudes de la evaluación como fuente de mejora. Es obvio que la universidad debe plantear entre sus directrices para el profesorado la clara diferenciación entre la calificación y la evaluación. Las guías docentes deberían reflejar las acciones previstas para la calificación de los estudiantes, pero también cómo contribuirán las acciones evaluativas a la mejora de los aprendizajes. Por otro lado, la no existencia en la mayoría de universidades de un programa de formación inicial para futuros docentes de educación superior, hace necesaria la puesta en marcha en programas formativos relacionados con las prácticas docentes. En los mismos, deberían tratarse aspectos cruciales tales como la evaluación auténtica, las técnicas o procedimientos de recogida de información alternativos al examen, el seguimiento de todas las actividades de aprendizaje realizadas por el alumnado como actividades susceptibles de ser evaluadas, la potencialidad del uso de la autoevaluación y la coevaluación como complementarias a la heteroevaluación, etc. En definitiva, formar al profesorado universitario con el objetivo de que se vaya incrementando, a través de un proceso de reflexión, información, acción, etc., la utilización de la evaluación orientada al aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Madrid: Morata.

- Basto, M., y Pereira, J. M. (2012). An SPSS R-Menu for Ordinal Factor Analysis. *Journal of Statistical Software*, 46(4). DOI: 10.18637/jss.v046.i04.
- Boud, D., y Associates (2010). *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *RELIEVE*, 21(1), art. ME7. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6403
- Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Gargallo, A. (2009). Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad: un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales. *Contextos Educativos*, 12, 77-93.
- Gil Flores, J., et al. (2011). Evaluación formativa del aprendizaje en la educación superior. *Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Educación en un mundo en red*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 2(15), 130-151.
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A., y Abella, V. (2014). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- 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), 339-361. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- López Pastor, V. M., y Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-340. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
- Lukas, J. F., Santiago, K., y Murua, H (2011). Unibertsitateko ikasleen ikaskuntzara bideratutako ebaluazioa, *Tantak*, 23(1), 77-97. Disponible en <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Tantak/article/view/4759/4547>
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55. 10.5944/educxx1.17.2.11478
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (ed.), *La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 15-32). Barcelona: Edebé.
- Ordóñez Sierra, R., y Rodríguez Gallego, M. R. (2015). Docencia en la universidad: valoraciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla. *Bordón*, 67(3), 85-101. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67305>

Abstract

University students' perceptions of their assessment

INTRODUCTION. The topic under study is framed within that of university students' evaluation of the assessments made of their learning. The goals of the research were to identify the students' perception of the systems for their assessment as well as to describe their views on and attitudes towards these assessments. Another aspect also investigated was whether, over the past five years, changes in these perceptions, concepts and attitudes have taken place or not. **METHOD.** What is involved is a descriptive, comparative and correlational research study in which 1,407

students from the University of the Basque Country participated. For data collection a Likert-format questionnaire made up of 55 items was used. A principal components analysis was also undertaken as a procedure for grouping the items into factors and for the calculation of internal consistency, the multivariate analysis of variance, and comparisons between means. **RESULTS.** The students perceived the evaluated content as being fundamentally theoretical, that the predominant method is hetero-evaluation and that a final assessment is more summative than formative. Students see assessment as verifying the degree to which the aimed-for skills have been achieved, as conditioning the way in which their time is organised, and not really reflecting what they have learned. With the exception of the importance given to the exam, which has diminished, and of the perception of feeling more integrated into the teaching-learning process, the assessment practices undertaken by the teaching staff have varied very little in recent years. **DISCUSSION.** The perception by university students of their assessment is that it is more aimed at checking and evaluating their learning acquisition rather than the improvement of their learning. This perception and this attitude have not varied significantly since the implementation of the new Degree qualifications.

Keywords: *Higher Education, Educational Assessment, Longitudinal Study, Student Attitudes.*

Résumé

Perceptions des étudiants universitaires sur l'évaluation

INTRODUCTION. Le sujet à l'étude est encadré dans le domaine de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants universitaires. Les objectifs de cette étude étaient d'identifier la perception des étudiants universitaires sur les systèmes d'évaluation et de décrire les concepts et les attitudes au sujet de l'évaluation de leur apprentissage. Il a également été destiné à vérifier si dans les cinq dernières années, il y a eu des changements dans ces perceptions, concepts et attitudes. **MÉTHODE.** Celle-ci est une étude descriptive, comparative et corrélacionnelle à laquelle ont participé 1407 étudiants de l'Université du Pays Basque. Pour la collecte des données, on a utilisé un questionnaire composé de 55 éléments de format Likert. Outre l'analyse en composantes principales pour regrouper les éléments en facteurs, et les calculs de cohérence interne, on a fait des analyses multiples de la variance et des comparaisons entre les moyennes. **RÉSULTATS.** Les élèves ont perçu que le contenu évalué est essentiellement théorique, le mode prédominant est une hétéro-évaluation et une évaluation finale plus sommative que formative. Les étudiants pensent que l'objectif de l'évaluation est de vérifier dans quelle mesure les compétences ont été acquises. Cette évaluation influe sur l'organisation du temps sans refléter véritablement ce qu'ils ont appris. Toutefois, ils pensent que l'importance accordée à l'examen a diminué et ils perçoivent que l'évaluation est de plus en plus intégrée dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'opinion sur les pratiques d'évaluation menées par les enseignants ont à peine changé au cours des dernières années. **DISCUSSION.** Les étudiants universitaires pensent que l'objectif final de l'évaluation est de vérifier et d'évaluer leur apprentissage plus que de l'améliorer. Ces conceptions et attitudes n'ont pas changé de façon significative depuis l'introduction des nouveaux diplômes universitaires.

Mots clés: *Enseignement Supérieur, Évaluation Pédagogique, Étude Longitudinale, Attitudes des Étèves.*

Perfil profesional de los autores

José Francisco Lukas Mujika (autor de contacto)

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de Universidad en Evaluación en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Especialista en evaluación en educación con especial dedicación a temas relacionados con la evaluación de programas y centros educativos y la construcción de instrumentos de medida. Miembro del grupo de investigación “Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos”. Además de diversos artículos en el ámbito de la evaluación e investigación educativas es autor de los libros: *Evaluación educativa y Análisis de ítems y de tests con ITEMAN*.

Correo electrónico de contacto: jf.lukas@ehu.eus

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Avenida de Tolosa, 70. San Sebastián-20018.

Karlos Santiago Etxeberria

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de Universidad en Métodos de Investigación en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Especialista en métodos de investigación en educación con especial dedicación a investigaciones relacionadas con el rendimiento académico y con la evaluación de programas socioeducativos. Miembro del grupo de investigación “Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos”. Autor de numerosos artículos y presentaciones en diferentes congresos y seminarios científicos en el ámbito de la evaluación e investigación educativas. Es coautor del libro *Evaluación educativa*.

Correo electrónico de contacto: karlos.santiago@ehu.eus

Luis Lizasoain Hernández

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de Estadística en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Ha sido profesor en comisión de servicios en la Universidad Complutense de Madrid e investigador visitante en la Universidad Autónoma de Baja California. Entre sus publicaciones recientes destacan diversos artículos sobre dimensionalidad de pruebas, evaluaciones a gran escala de sistemas educativos y técnicas estadísticas aplicadas a la investigación educativa. Miembro del grupo de investigación “Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos”.

Correo electrónico de contacto: luis.lizasoain@ehu.eus

Juan Etxeberria Murgiondo

Doctor en Ciencias de la Educación y licenciado en Ciencias Exactas (especialidad Estadística). Profesor titular de Estadística (catedrático acreditado, enero 2015) en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Es autor de los libros *R Commander*, *Regresión Múltiple*, *Análisis Descriptivo de Datos en Educación* y *Análisis Inferencial de Datos en Educación*. Asimismo, es autor de numerosos artículos en el ámbito de la estadística aplicada y especialmente en los métodos de regresión y análisis multivariantes. Es miembro del grupo de investigación “Donostia Research Group on Education And Multilingualism (DREAM)”.

Correo electrónico de contacto: juanito@ehu.eus

DÉFICITS EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON FAMILIAS DE ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

Deficiencies in socio-educational intervention with families of adolescents in risk of exclusion

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA, ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA Y ANA EVA RODRÍGUEZ BRAVO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2016.48596

Fecha de recepción: 21/02/2016 • Fecha de aceptación: 07/06/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Miguel Melendro Estefanía. E-mail: mmelendro@edu.uned.es

Fecha de publicación online: 24/06/2016

INTRODUCCIÓN. Desde los planteamientos de la investigación internacional, uno de los principales retos en la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo se refiere a las dificultades en la intervención con sus familias. Este es un tema central abordado en el estudio realizado sobre estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión, en el que se reconoce a la familia como parte esencial tanto en la comprensión del problema como de su solución. **MÉTODO.** Se realizó un estudio mixto cuantitativo y cualitativo desde los planteamientos de la investigación-acción y la *grounded theory*. En la investigación participaron 123 profesionales de la intervención socioeducativa de tres comunidades autónomas (Madrid, Galicia y Cataluña), que respondieron a un cuestionario semiestructurado elaborado *ad hoc* para la investigación y con los que se realizaron 13 grupos de discusión. **RESULTADOS.** De acuerdo con los cuestionarios aplicados, la intervención con las familias de los adolescentes aparece como uno de los ámbitos de intervención peor valorados por los educadores y como el principal obstáculo, de los seis identificados, para el trabajo con adolescentes en riesgo; se aprecia también un índice muy bajo de colaboración y participación familiar en la intervención. Se comprueba además cómo los adolescentes que tienen puntuaciones altas en confianza y comunicación familiar tienen también puntuaciones elevadas en participación, relaciones sociales y rendimiento en actividades educativas. La información extraída de los grupos de discusión corrobora estas afirmaciones y aporta alternativas para una intervención más adecuada con la familia. **DISCUSIÓN.** La intervención familiar segmentada y descoordinada desde la red de servicios produce familias *multi-mal-asistidas*, acrecienta los *juegos familiares* con los profesionales y limita las posibilidades de éxito de la intervención. Frente a ello se plantea la necesidad de una intervención integral, coordinada, flexible, sistémica y acorde a los diferentes estilos familiares.

Palabras clave: *Adolescente, Familia, Intervención, Socioeducativo, Riesgo.*

Introducción

Uno de los principales retos en la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo se refiere a los déficits y las dificultades en la intervención con sus familias. Un reto que se incrementa día a día, en una sociedad en permanente transformación, en la que las estructuras y problemáticas familiares se modifican y los profesionales han de estar preparados para abordar con eficacia las nuevas situaciones que se les plantean.

Así, problemas emergentes y especialmente presentes en la vida de las familias con adolescentes en riesgo, tales como la violencia de género, la violencia ascendente o la dependencia de las nuevas tecnologías, se añaden y superponen con otras problemáticas más conocidas, pero no menos relevantes, como el abandono y fracaso escolar, el *bullying*, la pertenencia a grupos violentos o el consumo de sustancias tóxicas (Requena, 2010; Steinberg, 2010; Sternberg, Baradaran, Abbott y Guterman, 2006).

A la complejidad de esas situaciones se añade la percepción de los profesionales de que los adolescentes, lejos de contribuir a mejorarlas, las empeoran con sus conductas y ellos mismos se ponen en situación de riesgo. Por otro lado, son también percibidos por los profesionales como más resilientes, más capaces de evitar y escapar de situaciones de maltrato, más hábiles para afrontar los efectos de las situaciones abusivas o negligentes y más propensos, en comparación con los niños más pequeños, a revelar o explicar las situaciones que les perjudican; al tiempo que son percibidos como más independientes de sus grupos familiares y menos vulnerables a sus dinámicas internas. Pero esta percepción no es compartida ni por parte de los mismos adolescentes, ni apoyada por investigaciones sobre el impacto a largo plazo que estas situaciones tienen para ellos y ellas (Biehal, 2005; Fleming, Catalano, Haggerty y Abbott, 2010; Thornberry, Henry, Ireland y Smith, 2010).

Una percepción de menor riesgo o de más resiliencia por parte de los profesionales, junto con una dificultad para entender y atender las necesidades de los adolescentes en situaciones de alta dificultad y la falta de conocimiento sobre qué recursos son los adecuados, provoca que los servicios no prioricen estos casos, dando respuestas muy lentas y configurando un panorama plagado de retos futuros (Hicks y Stein, 2010). Así, desde la literatura se plantea la necesidad de avanzar en políticas sociales integradas con esta población, superando la compartimentación y fragmentación en la atención prestada y la incapacidad de los servicios para responder a situaciones complejas que van más allá del abordaje de las dificultades de los adolescentes o del propio entorno familiar. Aspectos que dificultan el logro de resultados positivos ante situaciones graves y crónicas, donde los problemas se multiplican y refuerzan entre sí, haciendo muy difícil la intervención (Rodríguez, Melendro y De-Juanas, 2014). Frente a ello, es necesario contar con unos servicios de atención —sociales, educativos y sanitarios— que aborden, adecuadamente y desde estándares de calidad, estas realidades. Conocer la situación actual de estos servicios, el tipo de atención que prestan y sus principales déficits nos ofrecerá importantes orientaciones sobre cómo mejorarlos.

Por otra parte, hay una serie de estudios recientes que si bien no abordan de forma directa la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo, sí ofrecen orientaciones interesantes para el cambio en la intervención, que tienen que ver con la educación familiar y con el refuerzo de la parentalidad positiva. Como destacan Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015) y Loziaga (2011), los programas sobre educación y competencias parentales ayudan a incrementar las competencias de desarrollo personal, las competencias cognitivas, la resiliencia y la búsqueda de apoyos tanto formales como informales por parte de las familias de adolescentes en riesgo de exclusión. Estos programas desarrollan

una parentalidad positiva que ayuda a los adolescentes a estructurarse cognitivamente, a mejorar su lenguaje y sus relaciones interpersonales.

De forma más específica, una serie de recientes trabajos muestran interesantes orientaciones para la mejora de la comunicación intrafamiliar, el desarrollo de forma más constructiva de las relaciones y la disminución de los problemas de ajuste paterno-filiales. En cuanto a las relaciones de apego, García Ruiz, Rodrigo, Hernández-Cabrera, Maíquez y Dekovic (2013) señalan cómo la potenciación del apego seguro conduce a un uso más frecuente de la negociación y a un clima de comunicación familiar positivo; el apego ansioso, sin embargo, está relacionado con los altos niveles de las críticas y controversias con los padres, lo que conduce a una mayor utilización de todos los estilos familiares de resolución de conflictos. Junto a esto, la baja variabilidad de la relación diádica —gama de estados emocionales en las interacciones madre-adolescente—, está asociada a problemas de conducta y relación, mientras que la alta variabilidad diádica, es decir, la flexibilidad en las relaciones madre-hijo en esta etapa y la ayuda de las madres para que los adolescentes expresen tanto los afectos positivos como los negativos, conduce a un desarrollo más constructivo de la relación y a menores problemas de ajuste en ella (Van der Giessen, Branje, Frijns y Meeus, 2013). Por último, Helker y Wosnitza (2016) identifican tres dimensiones de la responsabilidad que, compartidas por padres y adolescentes, mejoran los procesos de aprendizaje, el rendimiento educativo y el establecimiento de redes sociales de apoyo.

A pesar de las recientes aportaciones señaladas, si bien, la caracterización de la población adolescente en riesgo de exclusión social ha sido ampliamente investigada, no lo ha sido tanto la intervención familiar que se realiza con ella (Rees, Gorin, Jobe, Stein, Medforth y Goswami, 2010). Este ha sido, en este sentido, un tema central de nuestro estudio sobre estrategias

eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión. En este trabajo, que es más amplio de lo que abarca el este artículo, se reconoce, sin embargo, a la familia como parte esencial de la intervención, tanto en lo que se refiere a la comprensión del problema como de su solución. Así, nos planteamos una serie de objetivos, como: 1) valorar la intervención socioeducativa que se realiza con las familias de adolescentes en riesgo de exclusión; 2) detectar los déficits y dificultades existentes en esa intervención y 3) aportar orientaciones y propuestas que contribuyan a mejorar la praxis de los profesionales que atienden a este colectivo.

Método

Se empleó una metodología de tipo integrador. En una primera fase se realizó un estudio cuantitativo, no experimental y descriptivo con una muestra de adolescentes que se encuentran en riesgo de exclusión social y con una muestra de profesionales que intervienen con estos jóvenes. Posteriormente, en una segunda fase, se llevó a cabo un estudio cualitativo para profundizar y contrastar los resultados de la primera fase mediante categorizaciones sucesivas y la información disponible relativa a las opiniones de los profesionales. En el presente trabajo se muestran resultados parciales de ambos estudios.

Con todo, la tipología de los datos recogidos en la primera fase, mediante un cuestionario, responde a un grupo de preguntas abiertas y otro de preguntas cerradas que seguían una escala valorativa. Mientras que, en una segunda fase y dada la complejidad de la actuación con adolescentes en situación de riesgo de exclusión social, se consideró adecuado utilizar los planteamientos de la investigación cualitativa basados en el enfoque metodológico de la *grounded theory*, mediante cuyo enfoque se ordenó y sistematizó la información recogida en los 13 grupos de discusión realizados con profesionales.

En nuestro trabajo, las fases de investigación contempladas desde la *grounded theory* han seguido las recomendaciones de Glasser y Strauss (1967) y sus adaptaciones por Andreu, García-Nieto y Pérez Corbacho (2007), y Trinidad, Carrero y Soriano (2001). Este enfoque ha supuesto la categorización de la información disponible desde un enfoque deductivo-inductivo, con una triangulación metodológica diferida inductiva, que supone la elaboración de variables e instrumentos de forma secuenciada, así como su aplicación y el análisis de sus resultados, de modo que la información obtenida de los primeros instrumentos aplicados —cuestionarios— fue utilizada para el diseño de los grupos de discusión. Diferentes recategorizaciones —inicial, intermedia y final— ayudaron asimismo a la recodificación de los resultados obtenidos que, una vez analizados, facilitaron la construcción secuenciada de códigos sustantivos (categorías y subcategorías), la definición de categorías centrales, de las redes conceptuales (*networks*) que describen sus interacciones para, finalmente, llegar a la formulación de una serie de hipótesis emergentes que han ayudado a construir teoría sobre los fenómenos abordados.

Se incluyen en la tabla 1 las categorías resultantes en relación a la intervención familiar en el ámbito de la investigación, como categorización final alcanzada tras el complejo proceso seguido en el análisis cualitativo.

Participantes

La realización del estudio se llevó a cabo en 2014 en tres comunidades de España (Madrid, Galicia y Cataluña). Se siguió un muestreo incidental en el que se seleccionaron 92 profesionales que trabajaban con adolescentes en riesgo de exclusión que participaban en programas de intervención de diversas entidades sociales colaboradoras (Opción 3, Igaxés 3, Fundació Pare Manel, entre otras).

TABLA 1. Categorías finales en relación a la intervención familiar (Atlas Ti)¹

D4. Estrategias con la familia
Code: D4.01. Intervención familiar focalizada en el adolescente (39)
Code: D4.02. Métodos y técnicas de intervención familiar
Code: D4.02.01. Estrategias de mediación en conflictos (14)
Code: D4.02.02. Refuerzo e implicación de los padres/ la pareja en la intervención (27)
Code: D4.02.03. Eficacia de la intervención en equipo con la familia (13)
Code: D4.02.04. Los efectos de la atención fragmentada a las familias (13)
Code: D4.03. Juegos y resistencias en la relación familiares-profesionales
Code: D4.03.01. Confidencialidad y transparencia (22)
Code: D4.03.02. Resistencias y abandono familiar de la intervención (13)
Code: D4.03.03. Dificultad para vencer las inercias familiares (16)
Code: D4.03.04. El control de los “juegos familiares” con el profesional (20)

¹ Los números entre paréntesis corresponden al número de citas correspondientes a la categoría.

Sobre el total de participantes, 25 fueron varones (27,2%) y 67 mujeres (72,8%). Igualmente, la presencia mayoritaria de participantes se encontró en Madrid dado que aporta 43 sujetos (46,7%) a la muestra total del estudio. Después Galicia y Cataluña aportaron respectivamente, 35 (38%) y 14 (15,2%) participantes a la investigación. La media de edad de los profesionales que participaron en el estudio fue de 33 años y medio. En relación a los años de experiencia de este colectivo, la edad media se sitúa en 7 años y 9 meses. En cuanto a su experiencia profesional un 46,7% (43) tenían menos de 5 años de experiencia y el 45,7% (42) tenían entre 5 y 15 años de experiencia profesional. El resto

de participantes tenían más de 15 años de experiencia.

Igualmente, mediante el mismo procedimiento, se seleccionó una muestra de 149 adolescentes en situación de riesgo de exclusión social que habían participado en programas de intervención con adolescentes en las tres entidades colaboradoras durante un periodo medio de dos años. Estos sujetos tenían edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad. Su media de edad es de 14 años y siete meses, siendo un 55,4% mujeres y un 44,6% varones. La muestra se distribuyó proporcionalmente a la población de las entidades participantes, correspondiendo un 73,2% de ellos a Madrid (Opción 3), un 15,4% a Cataluña (F Pare Manel) y un 11,4% a Galicia (Igaxes 3). De ellos, un 46,3% son inmigrantes, fundamentalmente latinoamericanos (39%), y un 75% han repetido curso escolar al menos en una ocasión.

Para la parte cualitativa se realizaron 13 grupos de discusión en los que participaron 31 profesionales, 35,5% hombres y 64,5% mujeres. El 60% de estos profesionales se encontraban en el rango de edad 31-40 años, y el 36% entre 21-30 años. El 55% tenían como titulación inicial Educación Social y el 24% Psicología, y su media de experiencia en el ámbito de intervención socioeducativa con adolescentes era de cuatro años.

En el caso de Madrid, se reunió de manera repetida a 16 profesionales en siete ocasiones para realizar los grupos de discusión (7). Igualmente, en Galicia se reunieron a otros 10 profesionales en tres ocasiones (3 grupos de discusión). Finalmente, en Cataluña se reunió a 5 profesionales también en tres ocasiones (3 grupos de discusión). En todos los casos, los participantes fueron seleccionados dentro de la población de profesionales que trabajan en los centros seleccionados. La participación de los profesionales fue regular y se concretó atendiendo a la disponibilidad de los mismos y las necesidades de los centros; siempre en horario laboral.

Instrumento

Para desarrollar la investigación se diseñaron y elaboraron instrumentos y técnicas *ad hoc*. Para la fase cuantitativa se utilizaron dos cuestionarios, uno para adolescentes y otro para profesionales. Los instrumentos incluían una serie de preguntas abiertas sobre aspectos relacionados con la intervención socioeducativa y preguntas cerradas referidas a las relaciones familiares y a la percepción de los adolescentes sobre los programas de intervención que reciben y los profesionales que trabajan en ellos. Al respecto, en estos últimos ítems, los participantes tenían que expresar su grado de acuerdo siguiendo una escala valorativa de cero a diez. En este artículo se analizan los resultados sobre dos variables recogidas en las preguntas abiertas realizadas a los profesionales. La primera relativa atiende a la variable: opinión de los profesionales sobre los aspectos considerados más eficaces en su intervención con los adolescentes. La segunda se corresponde con la variable: opinión de los profesionales sobre los obstáculos y/o limitaciones más frecuentes en la intervención socioeducativa con los adolescentes. Igualmente, se muestran los resultados hallados sobre dos preguntas cerradas relacionadas con las cuestiones abiertas: la primera tiene que ver con el desarrollo adecuado de intervenciones socioeducativas con los grupos familiares de los adolescentes; la segunda se refiere a la colaboración y participación de las familias en las actuaciones planteadas. Finalmente, se consideran dos ítems del cuestionario de adolescentes vinculados al objetivo de este trabajo. El primero cuestiona a los adolescentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “nos llevamos bien en casa, tenemos buena comunicación”; el segundo con la afirmación: “mi familia tiene confianza en que termine con éxito mis estudios”.

Para asegurar la validez de contenido de los instrumentos, se tuvo en consideración la opinión de un grupo de seis profesionales y responsables de las diferentes entidades colaboradoras sobre

cada uno de los elementos que conformaban los instrumentos. El juicio de estos seis profesionales y responsables determinó la pertinencia de utilizar los instrumentos en su totalidad sin modificar su número de elementos. A su vez, los responsables de las entidades contrastaron las diferentes aportaciones recogidas en la fundamentación teórica del presente artículo que sirvió de base para la elaboración de los instrumentos.

En otro orden, se realizaron pruebas piloto en cada uno de los centros de intervención. La aplicación de las pruebas piloto determinó la idoneidad de mantener el mismo número de elementos en los instrumentos y, a su vez, sirvió para mejorar la claridad de la redacción de los mismos. Por otro lado, la fiabilidad del instrumento de profesionales, medida por el índice de consistencia interna alfa de Cronbach, fue de .881. Mientras que la fiabilidad del instrumento destinado a los adolescentes fue de .838.

En otro orden, en relación al estudio cualitativo y de un modo secuenciado se elaboraron los grupos de discusión. La validez interna de estos grupos se fundamentó en los procesos de diversificación y categorización de los contenidos, en su revisión interjueces, así como en la revisión del material de referencia de las entidades participantes y de las evidencias recogidas desde diferentes perspectivas e informantes. En cuanto a la diversificación y categorización de los contenidos, se partió de la categorización inicial realizada a partir del marco teórico y estado de la cuestión y de su recategorización tras el diseño e implementación de los instrumentos cuantitativos. Por otra parte, la revisión interjueces corrió a cargo de tres de los investigadores que conformaron el equipo de la presente investigación y tres profesionales, uno por entidad. Finalmente, también se triangularon los resultados y las aportaciones halladas entre los sujetos de investigación y las entidades-territorios. La consistencia o permanencia de la información (fiabilidad) quedó sustentada por una descripción minuciosa del proceso

de investigación seguido, la descripción de los informantes, así como la identificación y descripción de la recogida de datos y la caracterización del territorio y del contexto social e interpersonal de las entidades en las que se realizó la investigación.

Procedimiento

Con la metodología de investigación descrita, siguiendo un proceso desarrollado en dos fases, primeramente se aplicaron los cuestionarios a profesionales y adolescentes en los centros de las entidades colaboradoras. Todos los participantes fueron informados del propósito de la investigación, se garantizó el anonimato y el cumplimiento de los principios y normas éticas recogidos en la Declaración de Helsinki y posteriores revisiones.

Una vez recogidos los cuestionarios cumplimentados se procedió a la codificación, ordenación y grabación informática de las respuestas en una base de datos para su posterior tratamiento estadístico. Seguidamente, el análisis de los resultados cuantitativos (descriptivos y correlaciones) de la primera fase sirvieron para avanzar en la construcción de técnicas cualitativas (grupos de discusión con profesionales) a lo largo de una serie de reuniones de trabajo del equipo de investigación. Finalmente, en una segunda fase se llevaron a cabo los 13 grupos de discusión, se transcribieron los datos y se analizaron los resultados cualitativos utilizando el software Atlas.ti.

Resultados

Análisis cuantitativo

De acuerdo con el primero de los objetivos planteados en la investigación, sobre la valoración de la intervención socioeducativa que se realiza con las familias de adolescentes en riesgo de exclusión, los cuestionarios aplicados a profesionales muestran

cómo la intervención con las familias de los adolescentes aparece como uno de los ámbitos de intervención peor valorados por los educadores y como el principal obstáculo, de los seis identificados, para el trabajo con adolescentes en riesgo.

Al ser preguntados por los aspectos considerados más eficaces en su intervención con adolescentes, los profesionales sitúan el trabajo con las familias entre los menos valorados, con 2 menciones sobre 266 (0,7%).

Cuando se especifica y se pregunta directamente a los profesionales si desarrollan intervenciones socioeducativas adecuadas con los grupos familiares de los adolescentes (ver tabla 3), la puntuación que se dan a sí mismos estos profesionales es de un simple aprobado ($\bar{x}=5.07$) en una escala de 0 a 10, además con una elevada heterogeneidad en las respuestas ($\sigma=2.364$).

Un segundo objetivo, que hace referencia a los déficits y dificultades en la intervención, tiene relación directa con la pregunta sobre los obstáculos o

TABLA 2. Opinión de los profesionales sobre los aspectos más eficaces en su intervención con adolescentes¹

	Frecuencia	Porcentaje
Facilitar el vínculo entre educador/a y adolescente ²	92	34,8
Habilidades y recursos de los/as educadores/as ³	43	16,1
Aspectos relacionados con la planificación y coordinación	31	11,6
Protagonismo del/de la adolescente	25	9,4
Conocimiento del/de la adolescente y su entorno	24	9,0
Uso adecuado de recursos e información	16	6,0
Fomento de la autonomía, resiliencia y estabilidad emocional	14	5,2
Intervención individualizada y flexible	10	3,7
Intervención con grupos de adolescentes	5	1,9
Mejora de la formación de los/as educadores/as	3	1,2
Intervención con la familia	2	0,7
Sin datos	1	0,4
Total	266	100,0

¹ El total se refiere al número de respuestas recogidas, no al número de sujetos, que es de 129.

² Caracterizada por la empatía, escucha activa, comunicación, respeto, etc.

³ Habilidades personales y sociales. Firmeza en las decisiones, implicación, cariño, sentido del humor...

TABLA 3. Opinión de los profesionales sobre las intervenciones socioeducativas desarrolladas con los grupos familiares de los adolescentes

	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.
Se desarrollan intervenciones socioeducativas adecuadas con los grupos familiares de los adolescentes	0	9	5.07	2.364

Nota: estadísticos descriptivos. Escala 0 a 10.

TABLA 4. Opinión de los profesionales sobre los obstáculos y/o limitaciones más frecuentes en la intervención socioeducativa con los adolescentes

	Frecuencias	Porcentajes
Entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención	37	15,7
Descoordinación en la intervención a nivel macro y micro	35	14,8
Déficit de apoyos y recursos institucionales	34	14,4
Problemas atribuidos al adolescente/adolescencia	34	14,4
Problemas en el vínculo educador-adolescente	27	11,4
Enfoque educativo inadecuado	25	10,6
Factores externos (burocracia, inestabilidad en la planificación de servicios sociales...)	20	8,5
Profesionales poco formados/motivados	19	8,1
Presión del grupo de iguales	5	2,1
Total	236	100,0

limitaciones más frecuentes en la intervención socioeducativa con los/las adolescentes. Este ítem, abierto, fue categorizado en nueve tipos de respuestas y presenta como elemento más frecuente el “entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención”, con 37 menciones sobre 236 (15,7%). Hace referencia a cuestiones como la presencia de familias desestructuradas, con patrones educativos desajustados, poco implicadas en el cambio, resistencias familiares a la intervención y familias que sitúan al adolescente como único sujeto de intervención.

En cuanto a la valoración de la colaboración y participación familiar en la intervención, aprecian también los profesionales un índice muy bajo, que sitúan en el suspenso ($\bar{x}=4.6$), en una escala de 0 a 10.

En cuanto a algunos aspectos que aportan orientaciones y propuestas para la mejora de la praxis de los profesionales que atienden a este colectivo, como dato interesante, los profesionales que no trabajan directamente con estos grupos de población en situación de riesgo son más optimistas en afirmar que las familias colaboran y participan en las actuaciones planteadas, mientras que los profesionales que están trabajando directamente con la población en situación de riesgo ven muchas más dificultades en el trabajo con familias. Es interesante ver también cómo los profesionales con mayor experiencia valoran mejor el trabajo realizado con familias y la colaboración de estas, y que no existe ninguna diferencia significativa en función de la titulación de los profesionales encuestados (educadores sociales, psicólogos y trabajadores sociales mayoritariamente).

TABLA 5. Opinión de los profesionales sobre la colaboración y participación de las familias en las actuaciones planteadas

	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ
Las familias colaboran y participan en las actuaciones planteadas	0	9	4.59	2.195

En el *análisis de correlaciones*, referente a la hipótesis sobre si existe relación estadísticamente significativa entre las variables que tienen que ver con la familia (tabla 6), los resultados nos indican que el ítem “*se desarrollan intervenciones socioeducativas adecuadas con los grupos familiares de los/las adolescentes*” correlaciona significativamente y positivamente con el de “*las familias colaboran y participan en las actuaciones planteadas*”.

TABLA 6. Correlación (Pearson): las valoraciones sobre la familia

	Las familias colaboran y participan en las actuaciones planteadas
Se desarrollan intervenciones socioeducativas adecuadas con los grupos familiares de los/las adolescentes	,716. Sig: 0,00

Por otra parte, tal y como se puede observar en los resultados del cuestionario a adolescentes (tabla 6), estos valoran el nivel de comunicación familiar con 6,4 puntos sobre 10, con una desviación típica elevada ($\sigma= 2.810$), con puntuaciones más bajas en el caso de adolescentes de mayor edad o que han tenido problemas escolares.

Se observa también cómo los adolescentes que tienden a puntuar alto en confianza y comunicación familiar, tienden a puntuar alto en las demás variables del programa, especialmente en su gusto por las actividades realizadas, su

participación en ellas y la buena relación con los educadores.

Análisis cualitativo

A partir de estos resultados de la parte cuantitativa del estudio, se plantean diversos elementos a indagar en la parte cualitativa. Se resumen a continuación los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos de la fase cualitativa de la investigación, ordenados por objetivos de investigación, si bien se pueden considerar en muchos casos aportaciones transversales a los objetivos planteados.

Respecto al primer objetivo, que plantea valorar la intervención socioeducativa que se realiza con las familias de adolescentes en riesgo de exclusión, se comprueba inicialmente cómo implicar a los progenitores en la educación de sus hijos e hijas, adolescentes en riesgo, es una tarea difícil. Primero porque estas familias no son directamente usuarias o consideradas usuarias de los servicios socioeducativos que atienden a los y las adolescentes, o bien no demandan ayuda o bien solicitan una ayuda que no siempre es posible dar por parte de los servicios.

“Nosotros tuvimos aquí padres que nos pedían que fuéramos a levantar a su hijo de la cama” (P25: G_GDP_3).

“Hay familias que te llaman todos los días tres veces [...] ‘el niño no va a clase, ¿qué

TABLA 7. Puntuación media y desviación típica en confianza y comunicación familiar

	Media	Moda	Desv. típica
Nos llevamos bien en casa, tenemos buena comunicación	6.38	5	2.810
Mi familia tiene confianza en que termine con éxito mis estudios	6.15	10	3.022

hago?, que la niña no come, que la llevo al médico, eh,...', por todo, por todo" (P15: M_GDP2_S3).

Como se muestra detalladamente más adelante, los profesionales debaten sobre cómo mejorar este tipo de intervenciones familiares y cómo fortalecer y coordinarse con la familia. Además hacen referencia específica a cómo empoderar al adolescente y cómo seguir teniendo su confianza, independientemente de la evolución que sigue su familia, convirtiéndolo en el principal foco de atención. Reconocen también que las dificultades aumentan con la edad del adolescente.

"A medida que el chaval se hace mayor, intervenimos menos con la familia y la familia también interviene menos con el chico" (P30: C_ERI_FPM).

Se debate también sobre las estrategias de mediación en conflictos, ya que se reconoce la existencia frecuente de conflictos en y con el entorno familiar, identificando las estrategias de negociación y mediación como viables y necesarias. En la necesidad de reforzar e implicar a madres y padres o parejas en la intervención, se reconocen también los efectos indirectos de la intervención sobre los subsistemas familiares, a través del refuerzo de la pareja o de uno de los progenitores. Se refleja la necesidad de integrar al entorno familiar en la intervención socioeducativa con los adolescentes, haciéndoles partícipes del proceso y asumiendo responsabilidades.

"Yo trabajo mucho del tema de la colaboración, ver si se puede generar una relación de colaboración con ellos [la familia]; hay que implicarles, yo creo que son parte importante dentro del proceso de cambio, y que si no están ellos es que es muy difícil" (P11: M_GDP1_S2).

Respecto al segundo de los objetivos, detectar los déficits y dificultades existentes en esa intervención,

una de las hipótesis emergentes de la investigación plantea cómo "*una intervención familiar segmentada y descoordinada limita las posibilidades de éxito*". La atención dispensada a estas familias desde la red de servicios, una intervención no siempre coordinada, fragmentada, o no siempre centrada en la misma dirección y con los mismos objetivos, provoca que sean familias "*multi-mal-asistidas*", en lugar de empoderadas. Se plantea así como necesidad una intervención socioeducativa coordinada y sistémica, asociada a la eficacia de la intervención en equipo e interdisciplinar con la familia. Se debate sobre el cruce de competencias y los vacíos entre instituciones, pero también sobre las propias dudas en cuanto al posicionamiento de los/as educadores/as: ¿quién es su objeto central de trabajo? ¿Cada adolescente? ¿Su familia? ¿Ambos? Ahí se introduce de nuevo el tema de la incertidumbre en la intervención con familias y de las estrategias para abordarla a través del contacto con el sufrimiento de las familias, las aportaciones a la intervención de espacios diversos/flexibles, o la consideración del "imaginario familiar": la familia que está siempre presente aun cuando parezca o se encuentre, de hecho, ausente.

"Yo creo que algo bueno también es especificar que no hay víctimas, no hay culpables, sino que todos somos parte de un sistema y todos somos igualmente responsables en una medida o en otra de lo que está sucediendo, entonces en el momento que dejemos de culpar al otro y empecemos a ver qué es lo que estamos haciendo mal cada uno de nosotros" (P11: M_GDP1_S2).

Junto a esto, una de las hipótesis emergentes del estudio plantea cómo "*el debate o el desacuerdo sobre la confidencialidad, junto con la falta de transparencia, pueden provocar el abandono del programa por parte del adolescente o de la familia*". Esta hipótesis se refiere a las dificultades ligadas a la confidencialidad y transparencia en las relaciones socioeducativas y los juegos y resistencias en la relación familiares-profesionales, en relación a lo que puede ocurrir si el adolescente

pierde la confianza del educador porque teme que sea una vía de transmisión de información hacia sus padres, o a qué ocurre cuando los padres pierden la confianza con el programa. La falta de transparencia se refiere específicamente a la existencia de dobles mensajes y los efectos de los mismos, y a aquellos procesos que se desarrollan sin la suficiente claridad.

“Es importante que vean que tú estás para ellos, no para la familia. Estoy aquí para ti. Dejarle claro la confidencialidad” (P10: M_GDP1_S1).

“Es que ellos no dicen a nuestros padres las cosas que nosotros hablamos con ellos. Si nosotros no le damos permiso para que le hablen con nuestras familias, no las cuentan porque son cosas personales y no dicen nada” (P26: M_GDA).

Por último, respecto al tercer objetivo del estudio, se aportan algunas orientaciones y propuestas que buscan contribuir a la mejora de la praxis de los profesionales que atienden a este colectivo.

En cuanto a las estrategias básicas de intervención con las familias, estas se refieren especialmente a la importancia de trabajar con ellas ofreciéndoles pautas de comportamiento, partiendo de los diferentes estilos educativos familiares, y de intervenir desde el afecto, la cercanía y el humor, sin juzgar, usando un lenguaje adaptado, y desarrollando intervenciones educativas, consideradas como “*no terapéuticas*”. Se introducen asimismo el análisis sistémico y la elaboración de hipótesis sobre la familia como elementos estratégicos de interés.

Como una estrategia para abordar estas dificultades se propone el control de los “*juegos familiares*” con el profesional, haciendo ver a los padres los aspectos positivos del adolescente a través del uso de paradojas y metáforas. Y frente a la dificultad para vencer las inercias familiares, se plantea, por otra parte, la necesidad de

potenciar la autonomía del adolescente, y abordar las diferentes percepciones sobre el tiempo o los diferentes ritmos vitales entre los progenitores y el adolescente. Especial referencia merece en esta línea la inaccesibilidad de los padres (varones) y, en sentido inverso, el rol fundamental de las madres en las dinámicas familiares.

Conclusiones y discusión

De acuerdo con el primero de los objetivos planteados en la investigación, tal y como se refleja en los resultados obtenidos, la intervención socioeducativa con las familias de los adolescentes en riesgo de exclusión aparece como el ámbito en que se trabaja con menor eficacia que está menos sistematizado y presenta una gran dificultad e incertidumbre tanto en la definición de los objetivos de la intervención como en la metodología a seguir en ella.

Cuando abordamos el segundo objetivo planteado, el relativo a los déficits y dificultades en la intervención, vemos que esto es así entre otras cuestiones porque el entorno sociofamiliar es considerado el principal obstáculo y limitación para esa intervención. Diferentes autores muestran, en este sentido, la fuerte relación existente entre el tipo de relación familiar y la importancia del contexto familiar como agente socializador y mediador de conductas agresivas o de victimización tanto en entornos sociales como escolares, especialmente cuando la calidad de la relación es baja y existe violencia intrafamiliar (Piñero, Areense y Cerezo, 2013; Sternberg, Baradaran, Abbott y Guterman, 2006).

A la falta de colaboración y participación familiar se une, muchas veces, la consideración de que estas familias no son directamente usuarias de los servicios socioeducativos que atienden a los y las adolescentes, a quienes sí se considera sujetos centrales de intervención. Esto se ve agravado, cuando se producen, por

intervenciones familiares segmentadas y des-coordinadas, que limitan las posibilidades de éxito, provocando que las familias sean “*multi-mal-asistidas*”, en lugar de empoderadas.

El tema de coordinación no es nuevo, sin embargo, como ya señalara Casas (1998), parece que sea uno de estos temas de alto consenso y baja intensidad. Todos están de acuerdo en que es ineludible en este ámbito, pero aparecen limitaciones, contradicciones y maneras casi opuestas de entenderlo. Ubieto (2012) y Díaz-Gibson y Civís (2011) sostienen que es muy diferente un modelo que se fundamenta en compartimentar las intervenciones en función de a quién le corresponde el caso —con lo que la *derivación* del caso se convierte en un fin en sí mismo—, a un modelo de cooperación centrado básicamente en el trabajo interdisciplinar y que se preocupa de cómo cada profesional y servicio puede colaborar con la persona usuaria estableciendo objetivos comunes.

En esa línea, en la literatura sobre el tema se proponen como elementos fundamentales de mejora la necesidad de una intervención socioeducativa integral, coordinada, sistémica, interdisciplinar, acorde a los diferentes estilos familiares y que afronte la incertidumbre desde planteamientos flexibles y asociados a la eficacia de la intervención en equipo (Bendit y Stokes, 2004; Biehal, 2005, 2008; Hicks y Stein, 2010; Melendro, 2014; Rees *et al.*, 2010).

En contrapartida a los déficits y dificultades encontrados y como referencia interesante para superar esta situación, encontramos entre los resultados de la investigación que la confianza y la buena comunicación familiar mejoran la motivación y la participación de los adolescentes en riesgo en los programas de intervención y su relación con los educadores/as. Desde la propia investigación se plantean así, en relación al tercero de sus objetivos, una serie de referencias para la intervención adecuada con las familias. Entre ellas también la

utilización de estrategias de mediación en conflictos, manejando con eficacia los riesgos de la confidencialidad y los *juegos familiares*, así como la necesidad de reforzar e implicar a madres y padres o parejas en la intervención ofreciéndoles pautas sobre estilos educativos familiares, haciéndoles partícipes del proceso y asumir responsabilidades. Y frente a la dificultad para vencer las inercias familiares, se plantea la necesidad de potenciar la autonomía del adolescente y abordar las diferentes percepciones sobre los diferentes ritmos vitales entre los progenitores y el adolescente.

Entre los autores que hacen referencia a estos aspectos, encontramos las investigaciones de Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015) y de Loziaga (2011), a cuyos resultados ya aludimos en la introducción de este trabajo y que subrayan la eficacia de los programas centrados en el enfoque de parentalidad positiva para conseguir cambios importantes en las competencias de padres e hijos. Junto a ellos, se destacan también los resultados de una serie de recientes trabajos sobre la mejora de la comunicación intrafamiliar a partir del apego en la adolescencia y la flexibilidad en las relaciones entre padres e hijos adolescentes, como son los de García Ruiz, Rodrigo, Hernández-Cabrera, Maíquez y Dekovic (2013), y los de Van der Giessen, Branje, Frijns, y Meeus (2013). Los resultados de estos últimos, como ya se indicó, muestran la relación entre la variabilidad en las interacciones diádicas madre-adolescente y sus asociaciones con el funcionamiento psicosocial, especialmente en situaciones de conflicto, encontrando que la mayor variabilidad diádica —gama de estados emocionales durante las interacciones de parejas madre-adolescente— se asocia con menores problemas de ajuste, niveles más bajos de comportamiento agresivo de los adolescentes y niveles más altos de calidad de la relación percibida madre-adolescente.

Por último, los estudios sobre responsabilidad compartida entre padres y adolescentes de

Helker y Wosnitza (2016) señalan la fuerte influencia de las atribuciones de responsabilidad de los padres y profesores sobre el sentido de la responsabilidad personal, la motivación y el rendimiento escolar de los estudiantes.

Todo ello indica que aún queda mucho por hacer en este ámbito de intervención socioeducativa, y que el trabajo con las familias de los

adolescentes reclama mejoras importantes. Siendo, como es, una de las piezas clave para valorar la eficacia de las acciones con este colectivo. Tanto porque se reconoce como el principal obstáculo a la intervención, como porque dicha modalidad de intervención es la que obtiene una valoración más baja de todas las desarrolladas con adolescentes en riesgo de exclusión social.

Referencias bibliográficas

- Abela, J. A., García-Nieto, A., y Corbacho, A. M. P. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo* (vol. 40). Madrid: CIS.
- Bendit, R., y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Biehal, N. (2005). Working with adolescents at risk of out of home care: the effectiveness of specialist teams. *Children and Youth Services Review*, 27, 10, 45-59.
- Biehal, N. (2008). Preventive services for adolescents; exploring the process of change. *British Journal of Social Work*, 38, 444-461.
- Casas, F. (1998). *Infancia, perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díaz-Gibson, J., y Civiá, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de Capital Social en la comunidad: Un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23 (3), 415-429.
- Fleming, C. B., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., y Abbott, R. D. (2010). Relationships between level and change in family, school, and peer factors during two periods of adolescence and problem behavior at age 19. *Journal of youth and adolescence*, 39 (6), 670-682.
- García-Ruiz, M., Rodrigo, M. J., Hernández-Cabrera, J. A., Maiquez, M. L., y Dekovic, M. (2013). Resolution of parent--child conflicts in the adolescence. *European journal of psychology of education*, 28 (2), 173-188.
- Glasser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL: Alden.
- Helker, K., y Wosnitza, M. (2016) The interplay of students' and parents' responsibility judgements in the school context and their associations with student motivation and achievement. *International Journal of Educational Research*, 76, 34-49.
- Hicks, L., y Stein, M. (2010). *A multi-agency guide for professionals working together on behalf of teenagers*. London: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- Loziaga, F. (2011) Parentalidad positiva. Las bases de la construcción de la persona. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 49, 70-88.
- Martín-Quintana, J. C., Alemán, J. A, Marchena, R., y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (4), 73-92.
- Melendro, M. (2014). Young People with Social Difficulties (NI-NI'S): Socio-educational Intervention. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1211-1216.
- Piñero, E., Areñe Gonzalo, J. J., y Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (3), 109-129.

- Rees, G., Gorin, S., Jobe, A., Stein, M., Medforth, R., y Goswami, H. (2010). Safeguarding Young People: Responding to young people aged 11 to 17 who are maltreated. *The children's society*. Recuperado de: <http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/safeguarding.pdf>.
- Requena, M. (2010). Los cambios familiares en España y sus implicaciones. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 2, 47-67.
- Rodríguez-Bravo, A. E., Melendro, M., y De-Juanas, Á. (2014) Obstáculos, limitaciones y alternativas en la intervención con adolescentes en riesgo, en F. J. Del Pozo Serrano y C. P. Peláez, *Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (pp. 214-223). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Steinberg, L. (2010). *Adolescence*. New York, NY: McGraw-Hill Humanities.
- Sternberg, K. J., Baradaran, L. P., Abbott, C. B. Lamb, M. E., y Guterman, E. (2006). Type of violence, age, and gender differences in the effects of family violence on children's behavior problems: A mega-analysis. *Developmental Review*, 26, 89-112.
- Thornberry, T. P., Henry, K. L., Ireland, T. O., y Smith, C. A. (2010). The causal impact of childhood-limited maltreatment and adolescent maltreatment on early adult adjustment. *Journal of Adolescent Health*, 46 (4), 359-365.
- Ubieto, J. R. (2012). *La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica*. Barcelona: EdiUOC.
- Van der Giessen, D., Branje, S. J. T., Frijns, T., y Meeus, W. J. H. (2013). Dyadic Variability in Mother-Adolescent Interactions: Developmental Trajectories and Associations with Psychosocial Functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (1), 96-108.

Abstract

Deficiencies in socio-educational intervention with families of adolescents in risk of exclusion

INTRODUCTION. From the international investigation's approaches, one of the main challenges in socio-educational intervention with adolescents at risk is related to the difficulties regarding the intervention with their families. This is a main subject addressed in the study about effective socio-educational intervention strategies with adolescents at risk of exclusion. It recognises the family as an essential part of the understanding of the problem as much as its solution. **METHOD.** The study was quantitative and qualitative and was carried out from the investigation-action and grounded theory approaches. A total of 123 professionals of socio-educational intervention from three Spanish Autonomous Communities (Madrid, Galicia, and Catalonia) took part on the study. They answered a semi-structured test done ad hoc for the research and took part in 13 discussion groups. **RESULTS.** According to the tests, the intervention with the adolescents' families appears as one of the worse valued intervention fields and the main of the six identified obstacles when working with adolescents at risk. The study also shows a very low index of family collaboration and participation in the intervention. It is proved, as well, how the adolescents with high scores in family confidence and communication have also high scores in participation, social relationships and performance in educational activities. The information from the discussion groups confirms these statements and provides alternatives for a more adequate intervention with the family. **DISCUSSION.** A fragmented and uncoordinated family intervention by the social services produces *multi-wrongly-assisted families*. It also increases the *family games* with the professionals and limits the intervention's possibilities of success. The

proposal to face this is an intervention that is comprehensive, coordinated, flexible, systemic and suited to the different families.

Keywords: *Adolescent, Family, Intervention, Socio-educational, At-risk.*

Résumé

Les carences de l'intervention socio-éducative avec des familles en risque d'exclusion ayant des adolescents

INTRODUCTION. D'après le point de vue de la recherche internationale, un des principaux défis de l'intervention socio-éducative avec adolescents en risque fait référence à difficultés liées à l'intervention avec les familles. Celui-ci est un sujet primordial dans l'étude sur des stratégies efficaces d'intervention socio-éducative avec des adolescents en risque d'exclusion où la famille est reconnue comme une partie essentielle autant pour comprendre le problème que pour le résoudre. **MÉTHODE.** On a réalisé une étude mixte quantitative et qualitative en s'appuyant sur les théories de la recherche-action et la *grounded theory*. Un total de 123 professionnels de l'intervention socio-éducative appartenant à trois Communautés Autonomes (Madrid, Galice et Catalogne) ont participé à la recherche en répondant un questionnaire semi-structuré élaboré ad hoc, à partir desquels ont été formés 13 groupes de discussion. **RÉSULTATS.** Selon les questionnaires appliqués montrent, l'intervention avec les familles ayant des adolescents est un des pires domaines d'intervention valorisés par les éducateurs étant conçue, face au travail avec des adolescents en risque, comme l'obstacle principal, parmi les six identifiés. Il est possible aussi d'apprécier un indice très bas de collaboration et de participation des familles à l'intervention. En plus, on vérifie que les adolescents dont les scores sont élevés à la participation présentent aussi des scores élevés aux relations sociales et au rendement en les activités éducatives. L'information obtenue à partir des groupes de discussion confirme ces affirmations et apporte des alternatives pour élaborer des plans d'interventions plus adéquates aux familles. **DISCUSSION.** L'intervention réalisée par le réseau des services sur les familles quand elle est segmenté et en broderie a comme conséquences des familles *multi-mal-assistées*, renforcement des jeux des familles par rapport aux services professionnels et la limitation des possibilités de réussite de l'intervention. Face à une telle situation, le problème qui se pose est celui de la pertinence d'une intervention intégrale, coordonnée, flexible, systématique et conformément aux différents styles familiales.

Mots-clés: *Adolescent, Famille, Intervention, Socio-éducatif, Risque.*

Perfil profesional de los autores

Miguel Melendro Estefanía (autor de contacto)

Es doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Pedagogía, profesor contratado doctor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Miembro del Grupo de Investigación sobre Contextos de Intervención Socioeducativa (Ref. GI17). Ha sido y es investigador principal en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre jóvenes en situación de riesgo social.

Correo electrónico de contacto: mmelendro@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (UNED). C/ Juan del Rosal, nº 14. Dcha. 2.22. 28040 Madrid.

Ángel De-Juanas Oliva

Es doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Psicopedagogía, profesor contratado doctor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Miembro del Grupo de Investigación sobre Contextos de Intervención Socioeducativa (Ref. GI17). Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre jóvenes en situación de riesgo social y competencias para la formación del profesorado de educación primaria y secundaria.

Correo electrónico de contacto: adejuanas@edu.uned.es

Ana Eva Rodríguez Bravo

Es doctora en Ciencias de la Educación, licenciada en Pedagogía, profesora asociada del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Miembro del Grupo de Investigación sobre Contextos de Intervención Socioeducativa (Ref. GI17). Ha participado en numerosos proyectos nacionales e internacionales centrandó su interés en la intervención-acción socioeducativa con jóvenes en dificultad social.

Correo electrónico de contacto: anaeva.rodriguez@edu.uned.es

QUALITY OF LIFE, ADOLESCENCE AND INCLUSIVE SCHOOLS: COMPARING REGULAR AND SPECIAL NEEDS STUDENTS

Calidad de vida, adolescencia y escuelas inclusivas: comparación entre alumnado regular y con necesidades educativas especiales

JESÚS MIGUEL MUÑOZ-CANTERO⁽¹⁾, LUISA LOSADA-PUENTE⁽¹⁾ Y LEANDRO S. ALMEIDA⁽²⁾

⁽¹⁾University of A Coruña (UDC)

⁽²⁾University of Minho (UMinho)

DOI: 10.13042/Bordon.2016.48977

Fecha de recepción: 03/03/2016 • Fecha de aceptación: 12/05/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Jesús Miguel Muñoz-Cantero. E-mail: jesus.miguel.munoz@udc.es

INTRODUCTION. The study of the quality of life in adolescence is a fairly new topic in scientific research; having wide implications on the development of educational practices. The pursuit of the educational inclusion requires a commitment from schools to higher participation and satisfaction of all students in their school life. The main objective of this paper is to analyse the perception of the quality of life that adolescent students have with and without special educational needs (SEN). **METHOD.** This research is a descriptive and exploratory study with a quantitative approach. The impact of personal and educational variables is analysed. The Questionnaire for the Evaluation of the Adolescents Students Quality of life (Gómez-Vela & Verdugo, 2009) was applied to a sample of 438 adolescents at ages between 12-19 in Galician schools (Spain). It assesses seven domains: emotional wellbeing, interpersonal relationships, personal development, physical wellbeing, inclusion (originally, it was referred to as integration/presence in the community), material wellbeing, and self-determination. **RESULTS.** The results showed appropriate levels of quality of life in all adolescents. These being slightly lower for students with Intellectual Disability (ID) in the domains of self-determination and physical wellbeing, and students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) and Autism Spectrum Disorder (ASD) in physical wellbeing. Younger students, generally, achieved better results, especially in physical wellbeing and self-determination. These domains had lower scores in students of Special Educational Centers (SEC). Male students earned higher scores on emotional wellbeing and inclusion than female students. **DISCUSSION.** These findings suggest the presence of regular needs of students that require special care by schools, as well as specific needs that demand a response based on personalized support adapted to each student, especially students vulnerable to social and educative exclusion.

Keywords: *Inclusive education, Quality of life, Special needs students, Educational needs, Adolescents.*

Introduction

Improving life conditions and satisfaction of adolescents plays a central role in current research and educational practices due to the changes in the way of understanding education. The main intention of schools is to reach major levels of equity, participation and satisfaction of all students based on the principles of normalization and educative inclusion. The major advances in the field of educational inclusion and students quality of life are presented.

Inclusive education in the classroom and quality of life

The concept of inclusion emerged in Europe in the nineties, following the conclusion of the World Conference on Education for All (Jomtien, Thailand). The central axis was the struggle for a more tolerant and comprehensive school with students. Therefore, schools should facilitate opportunities to take part in the decision-making process involving them. In Spain, the inclusive movement took place four years later, after the World Conference on Special Needs Education (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). A few key proposals to achieve a quality school begun to be designed: the reinterpretation of individual differences, of the educational action and of the concept of Special Educational Needs (SEN), and the promotion of improvements in the education of students with SEN inside the process of a global educational reform (Echeita & Ainscow, 2011; Verdugo, 2009). The inclusive movement promotes a systematic improvement and innovation of the schools. All students should be encouraged to participate in school life, especially those more vulnerable to the exclusion or academic failure. The elimination of traditional teaching practices, the reform of the curriculum and the disposition of supports in irregular classrooms were essential (Callado, Molina, Pérez, & Rodríguez, 2015; Shyman, 2015).

The main goal for an inclusive school is to improve the quality of life of all students (Schalock, Gardner, & Bratley, 2009). Quality of life measurement becomes an excellent point in the evaluation of a personal results-based education. It allows to identify needs and deficit areas of adolescents' life, and lead interventions to contribute to their successful transition to adult life, in areas related to employment, autonomy and personal independence (Cock, Thoresen & Lee, 2015; Gómez-Vela & Verdugo, 2009; Hole, Stainton, & Rosal, 2015; Muntaner, 2013).

The wellbeing of adolescents and their successful transition into the adult life will be possible insofar as the various actors involved in their education attend on their individual needs from a holistic approach. Familiar and professional supports must be programmed from students' experiences, desires and opinions, and focus on the attainment of their personal goals (Belmonte & García, 2013; Callado *et al.*, 2015). This way, the current interest in knowing and improving the quality of life of adolescents has led to a gradual increase of research; namely, the analysis and evaluation of the intervention programs.

Quality of life and adolescence

The quality of life has not been studied in the same depth in all stages of the development (Alfaro, Casas, & López, 2015; Higuera & Cardona, 2015). Until recently, it was common to adapt adult models and instruments to the study of the wellbeing of the adolescence with and without SEN. Nevertheless, recent changes in the educational paradigm have resulted in a new thinking, regarding quality of life as: (1) a sensitizer concept that focuses on assessing personal outcomes and on leading the advances and changes to the school improvement; (b) a vehicle for connecting the movement for the transformation of the school, based on the paradigm of support and the transition to adulthood; and (3) a new way of thinking

about the quality improvement by providing indications and standards for determining the living conditions of students, their needs and their satisfaction (Claes, van Hove, van Loon, Vandeveld, & Schalock, 2010; Muntaner, 2013; Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012).

In Spain, several authors (Alfaro *et al.*, 2015; Gómez-Vela & Verdugo, 2004, 2009; Gómez Vela, Verdugo, & González-Gil, 2007; Higueta & Cardona, 2015; Muntaner, 2013) present a conceptual framework and a series of indicators to measure the quality of life in adolescence and, even more, to implement intervention programs regarding diagnosis. This allows a best comprehension of the level of satisfaction of adolescents with their own lives, their needs, the success of the interventions, and the strategies that must be implemented in the future.

Special interest raises the model developed by Gómez-Vela & Verdugo (2004, 2006), which conceptualizes adolescence as a stage of changes concerning the wellbeing of individuals. Quality of life is a multidimensional construction composed by seven domains: emotional wellbeing, material wellbeing, personal development, interpersonal relationships, self-determination, and integration/presence in the community. Please note that, for the present study, the last mentioned domain was changed for the term *inclusion*, due to the better adjustment to the current research terminology. These domains are impinged by individual and interpersonal variables, and their importance may change from individual to individual, both with or without SEN, and even throughout their lives.

Using as a reference this model, this study explores the value that every adolescent grants to different areas of his/her life. A focus on its basic domains was adopted, and series of researched questions were proposed: do adolescents with and without SEN perceive a fully satisfying quality of life? In which areas of their lives do they perceive higher and lower satisfaction? What role do the personal (gender, age, presence, type and level of SEN) and

educational variables (course, type of centre, educational support) have in their perception of the quality of life? How educational researchers and professionals could help to increase the quality of life of the adolescent, especially of those with major needs for educational support?

Method

This research uses a descriptive and an exploratory study of perception of students' quality of life with and without SEN aged between 12-19. From a quantitative approach, it seeks to describe, know and understand personal and educational variables that affect their quality of life.

Sample

The participants were 438 high school's students (56.8% men; 43.2% women) from regular and special education centres from Galicia (Spain), where diverse social non-profit entities are pursuing some initiatives contributing to the progress of the life quality of people with disability, especially, adult population. However, the school situation of students with SEN in Galicia remains unknown, as well as the results of professional interventions in this context. As a result, efforts in this research must prioritize the study of adolescents in both regular and specific educational centres.

Adolescence is a transition stage between childhood and adulthood whose definition depends on cultural and environmental context. At the moment, this temporary period is still confusing; furthermore, in the last decades it seems that this evolutionary stage has spread both in its beginning and in its end (Higueta & Cardona, 2015). Participants aged 12 to 19 years ($M = 14.5$; $SD = 1.64$) belonging to High School Centres (91.6%) and to Special Education Centres (8.4%). In addition, 145 participants have SEN (33.1%): 58.1% associated with neurodevelopmental disorders, 9.8% to severe

learning difficulties, and 4.1% to school delay motivated by familiar and/or socio-demographic determinants, school absenteeism, immigration and adaptation to a new culture and language, etc. Students with neurodevelopmental disorders have: Intellectual Disability (21.4%; N=31) - mild (1.4%), moderate (2.7%), severe (0.2%) and profound (0.2)-, Autism Spectrum Disorder (7.6%; N=11) – with intellectual deficit accompanist (27.3%)-, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (16.6%; N=24) –with intellectual deficit accompanist (12.5%)-, Conduct Disorder (2.8%; N=4), Hearing Disability (6.2%; N=9), Physical Disability (0.7%; N=1) and Multiple Disabilities (0.7%; N=1). Information about students with SEN was extracted from reports of counsellors and psychologists from each centre.

Measurement

One of the latest instruments validated within youth in Spain is the Questionnaire for the Evaluation of the Adolescents Students Quality of life (QEASQL, original title, *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, CCVA; Gómez-Vela & Verdugo, 2004, 2009).

It is a self-report measure of quality of life for adolescents aged 12 to 18 years. It consists of 61 items with Likert format (4-points). A total of 56 items measure the seven domains of the Quality of Life in Adolescence Model, previously quoted. Social desirability is controlled by ten items, and includes seven pairs of items of inverse content for control of acquiescence. It was normed with 1121 students (12-18 years) with and without SEN, and reported adequate reliability (Cronbach's $\alpha=.84$) and adequate construction and content validity (Gómez-Vela & Verdugo, 2004, 2006; Gómez-Vela *et al.*, 2007). A written permission to use of the instrument was obtained from the authors.

With the standardization sample in Spain, it shows a suitable reliability of the scale ($\alpha=.863$)

and of most domains. Material wellbeing domain reported low reliability ($\alpha=.38$), may be due to the influence of a cultural component in the interpretation of the items. There is a strong dependence on familiar economical support throughout adolescence, and a lack of knowledge of students on the family's economic situation and the management of the parental money. Generally, results are similar to the ones obtained by authors (see table 1).

TABLE 1. Coefficient of internal consistency of the QESQL

	<i>Alfa</i> (Gómez-Vela & Verdugo, 2009)	<i>Alfa</i> (Present research)
Interpersonal Relationships	.67	.66
Material Wellbeing	.58	.38
Personal Development	.65	.60
Emotional Wellbeing	.82	.79
Inclusion	.61	.73
Physical Wellbeing	.58	.50
Self-Determination	.58	.59
Total	.84	.86

Regarding to the validity, an Exploratory and Confirmatory Factor Analysis were conducted. The first one indicated a structure in 17 factors, which account for 60.14% of the total variance, but it showed dispersion of the conceptual identity of the items. Therefore, considering its original structure, it was forced a Varimax rotation in seven factors. It was obtained an account of 38.1% of the total variance Total variance explained. This rotation was maintained to create item parcels (i.e. the sum of several items that constitutes units of analysis, Little, 2013) to do the Confirmatory Factor Analysis (CFA).

The results, presented in table 2, indicated a good fit of Quality of Life Model (CMIN/df < 3; CFI > .9; GFI > .9; AGFI > .9; RMSEA < .8).

TABLE 2. Statistical goodness of fit of CCVA

	χ^2	df	p	CMIN/gl	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
Model 1	195.581	69	.000	2.835	.944	.957	.925	.056 [.046 - .065]

Note. χ^2 : Chi-Square; df: Degrees of freedom; CMIN/gl: χ^2 relative; CFI: Comparative Fit Index; GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation.

Procedure

Contact with students and professionals was made throughout educational centres. The official government website provided a list of public, private, regular and special educational centres. A document with information about the research and its institutional support was written and sent it by e-mail to educational centres. They had to send it to families of students, and both had to sign participation assent. Also researchers, assuring the confidentiality of the proportionate information, signed the document. The instrument was applied during the course 2014/2015, in groupal format, at ten regular and two special classrooms: in the first ones, the requirement for application was that it had, at least, one pupil with SEN, and in the second ones, students must have language skills. However, those students with intensive support needs were surveyed individually, and so they received the support from school professionals.

Data Analysis

After data collection, acquiescence and social desirability were controlled, deleting 127 questionnaires: those whose students offered the same response to pairs of inverse items (acquiescence), those whose sum of ten items from controlling social desirability was superior to 30 (maximum sum was 40) and those with blank questions. After these protocols, descriptive statistics were calculated; first, by the sum of item

responses, and then, because every dimension has a different number of items, these values were transformed to a 0-100 standardized scale. The guidelines to correct the scale considers cores exceed 70% or more would mean a satisfactory quality of life perception. As regard the inferential analysis, most of domains were not fulfilled the assumptions of normal distribution, nor either homogeneity of the variances; therefore, nonparametric statistics were used (Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test). Effect sizes were determined using *d* proposed by Cohen (1988): .1 = small effect, .3 = medium effect, and .5 = large effect.

Results

Results revealed a satisfactory level of quality of life for the 438 students (above 75%). With a median value *Mdn*=3. The median of domains was also above to *Mdn*=3 (except for inclusion *Mdn*=2). The interest of this study is to contrast inter-group disparities; so, non-parametric statistics are used to contrast differences between personal variables (presence or not of SEN, type of SEN, intensity of SEN, gender, age) and educational variables (course, type of centre, type of support).

Comparison between students with and without SEN in table 3, reveals significantly low punctuations in the domains of self-determination ($p < .05$) and physical wellbeing ($p < .05$) in pupils with SEN, but the *d* value shows a small effect between compared groups their perception of self-determination and physical wellbeing.

TABLE 3. Comparison of the quality of life domains according to the presence of SEN

	Group ^{a,b}	M Rank	U	Z	d	p
Interpersonal Relationships	1	217.25	20916.5	-.262	-.012	.793
	2	220.61				
Emotional Wellbeing	1	219.48	21240.0	-.002	-9.56	.998
	2	219.51				
Inclusion	1	222.03	20875.5	-.295	-.014	.768
	2	218.25				
Personal Development	1	213.66	20395.0	-.683	-.032	.494
	2	222.39				
Physical Wellbeing	1	183.92	16083.5	-.683	-.032	.000
	2	237.11				
Self-determination	1	198.59	18211.0	-2.443	-.116	.015
	2	229.85				
Material Wellbeing	1	213.66	20395.0	.495	-.023	.495
	2	222.39				
Total Quality of Life	1	210.16	19888.0	-1.087	-.051	.277
	2	224.12				

Note: a. Group 1 represents students with SEN and Group 2, students without SEN. b. Acronyms: V – Variable, M– Mean, U – Test U Mann-Whitney, Z – Standard score, d – Cohen’s measure for effect size., p – chance value.

Differences according to the type of SEN were verified using Kruskal-Wallis H test. There were significant differences in the domains of self-determination ($\chi^2= 25.946$; $p<.001$) and physical wellbeing ($\chi^2= 19.397$; $p<.05$); namely, adolescents with Intellectual Disability (ID) scored significantly less than the students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Autism Spectrum Disorder (ASD), Specific Learning Disorder (SLD), Severe Learning Difficulties (SLD-2) and Hearing Disability (HD) in self-determination. As before, the effect size of comparisons (using N=145 students with SEN) was small in most of the cases (less than .3), and medium ($r=.3$) in the comparison between students with ID and SLD-2. Regarding to physical wellbeing, students with ID and with ASD scored significantly lower than students with SLD and with SLD-2, and students with

ADHD had significantly lower punctuation than their peers with ASD and SLD. The d value states a small effect of all differences (see table 4).

Due to differences found in students with ID compared to their peers with other neurodevelopmental disorders, it was conducted an intra-group analysis depending on the intensity of support required (mild, moderate, severe or profound). However, differences in quality of life scores nor either in its domains were not found.

In addition, differences in terms of age and gender were found (see table 5 & 6), although the strength of these were small in every case (effect sizes $r < .3$). Age had a bearing both in the group of students with and without SEN in the

TABLE 4. Comparison of self-determination and physical wellbeing according to the type of SEN^a

	Self-determination					Physical wellbeing					
	M rank	U	Z	d	p	M rank	U	Z	d	p	
ID	19.05					ID	16.06				
ASD	28.41	94.5	-2.19	-.18	.028	SLD	31.50	2.0	-2.21	-.18	.015
ID	22.97					ID	30.61				
ADHD	34.50	216.0	-2.67	-.22	.008	SLD-2	42.47	453.0	-2.36	-.20	.018
ID	16.05					ASD	6.00				
SLD	31.75	1.5	-2.25	-.18	.008	SLD	12.50	343.0	-2.19	-.18	.026
ID	26.98					ASD	19.18				
SLD-2	45.08	340.5	-3.59	-.30	.000	SLD-2	29.63	145.0	-1.99	-.16	.047
ID	18.26					ADHD	12.54				
HD	28.22	70.0	-2.27	-.19	.024	SLD	25.00	1.0	-2.24	-.19	.012
						ADHD	32.13				
						SLD-2	35.05	344.0	-2.27	-.19	.023

Note: a. The table only presents the groups where significant differences were found ($p < .05$). b. Acronyms: M – Mean, U – Test U Mann-Whitney, Z – Standard score, d – Cohen's measure for effect size, p – chance value, ID (Intellectual Disability), ASD (Autism Spectrum Disorder), ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), SLD (Specific Learning Disorder), SLD-2 (Severe Learning Difficulties), HD (Hearing Disability).

domains of interpersonal relationships, personal development, self-determination and physical wellbeing, and in the total quality of life. Younger students (12-13 years) felt more satisfied than the rest of age groups. Also, students with SEN aged 12-13 and 14-15 years gets higher scores in quoted domains and in quality of life, compared to their peers aged 16-17. The level of self-determination is higher in students without SEN from 12 to 15 years. Furthermore, the gender variable reveals male students have a better perception of their quality of life, especially on emotional wellbeing and inclusion. These differences are maintained within the group of students without SEN, and in the domain inclusion in the group of students with SEN.

The gender variable, furthermore, reveals male students have a better perception of their quality of life, especially on emotional wellbeing and inclusion. These differences are maintained

within the group of students without SEN, and in the domain inclusion in the group of students with SEN (see table 6).

Regarding to the educational variables, it has been analysed the course, the type of centre and the supports received. The course shows differences in physical wellbeing ($\chi^2 = 20.132$; $p = .000$) and self-determination ($\chi^2 = 16.302$; $p = .003$), but the effect size was small in all cases (less than .3). Students of 1st grade have generally better results in physical wellbeing, meanwhile students from special educational centres (there is no course distinction) have the worst ones. As for self-determination, the students from bachelor had significant higher scores than pupils from 1st and 2nd grade. Again, the lowest values reside in the students from special education regarding to students from bachelor and from 1st and 2nd grade (see table 7).

TABLE 5. Comparison of quality of life and its domains according to age^{ab}

Domain	SEN Group (N=145)					No-SEN Group (N=293)					Total (N=438)				
	M rank	U	Z	d	p	M rank	U	Z	r	p	M rank	U	Z	d	p
IR	12-13	48.48									147.17				
	16-17	28.66	314.0	-3.96	-.19	.000					123.83	6542.5	-2.39	-.11	.017
	12-13	26.26									108.63				
	18-19	14.04	90.5	-2.77	-.13	.005					71.08	775.0	-2.1	-.10	.039
	14-15	55.86													
	16-17	42.79	893.5	-2.22	-.11	.026									
EW	14-15	56.16													
	16-17	42.35	875.5	-2.35	-.11	.019									
PD	12-13	48.3									149.05				
	16-17	30.56	320.0	-3.91	-.19	.000					130.43	6290.5	-2.81		.005
	14-15	56.83													
	16-17	41.39	836.0	-2.64	-.13	.008									
PW	12-13	46.12									150.77				
	16-17	30.56	392.0	-3.12	-.15	.002					114.83	5946.0	-3.4	-.16	.001
	12-13	25.44									109.16				
	18-19	16.29	117.5	-2.09	-.10	.038					62.21	668.5	-2.61	-.12	.009
	14-15	55.66													
	16-17	43.07	905.0	-2.15	-.10	.031									
SD	12-13	54.17													
	14-15	42.21	720.5	-2.07	-.10	.039									
	12-13	44.32					97.44								
	16-17	32.01	451.5	-2.46	-.12	.014	129.46	2244.0	-3.04	-.15	.002				
	12-13	25.74									108.97				
	18-19	15.46	107.5	-2.33	-.11	.019					65.29	705.5	-2.41	-.12	.016
	14-15						57.72								
	16-17						76.38	1194.0	-2.67	-.13	.008				
	14-15										81.68	557.0	-2.1	-.10	.035
	18-19										52.92				
QL	16-17	29.88									48.86				
	16-17										30.79	291.5	-2.2	-.11	.028
	12-13	46.97									147.17				
	16-17	29.88	364.0	-3.40	-.16	.001					123.83	6666.0	-2.18	-.10	.029
	14-15	57.09													
16-17	41.01	820.5	-2.73	-.13	.006										

Note: a. The table only presents the groups where significant differences were found ($p < .05$). Empty boxes express no significance differences. b. Acronyms: M– Mean, U – Test U Mann-Whitney, Z – Standard score, d – Cohen’s measure for effect size, p – chance value IR – Interpersonal Relationships, EW – Emotional Wellbeing, PD – Personal Development, PW- Physical Wellbeing, SD – Self-Determination, QL – Quality of life.

TABLE 6. Comparison of quality of life and its domains according to gender^{ab}

Domain	SEN Group (N=145)					No-SEN Group (N=293)					Total (N=438)				
	M rank	U	Z	d	p	M rank	U	Z	r	p	M Rank	U	Z	d	p
EW	M					170.98					244.48				
	F					121.84	7127.5	-4.98	-.24	.000	186.60	17311.5	-4.76	-.23	.000
INC	M	79.11				156.51					235.75				
	F	59.86	1672.5	-2.57	-.12	.010	137.03	9299.0	-1.97	-.10	.049	198.09	19484.5	-3.1	-.15
QL	M					161.34					235.88				
	F					131.96	8574.0	-2.97	-.14	.003	197.93	19453.0	-3.11	-.15	.002

Note: a. The table only presents the groups where significant differences were found ($p < .05$). Empty boxes express no significance differences. b. Acronyms: M Rank – Mean, U – Test U Mann-Withney, Z – Standard score, d – Cohen's measure for effect size,, p – chance value, M – Male, F – Female, EW – Emotional Wellbeing, INC – Inclusion, QL – Quality of life.

TABLE 7. Comparison of quality of life and its domains according to course^{ab}

Domain	SEN Group (N=145)					No-SEN Group (N=293)					Total (N=438)				
	M rank	U	Z	d	p	M rank	U	Z	r	p	M Rank	U	Z	d	p
PW	1 st					137.2					196.52				
	2 nd					109.6	3279.0	-2.03	-.12	.042	155.69	7975.0	-2.77	-.16	.006
	1 st														
	Bac.														
	1 st										161.53				
	VT										80.42	461.5	-2.16	-.13	.031
	1 st	57.46									173.71				
	SE	42.02	708.5	-2.17	-.13	.03					107.63	2283.0	-3.24	-.19	.001
	Bac.										31.22				
	SE										22.85	248.5	-1.97	-.12	.049
SD	1 st					124.1					167.66				
	Bac.					170.5	1983.5	-3.09	-.18	.002	217.27	3337.0	-2.63	-.15	.009
	1 st	57.66									173.12				
	SE	41.33	692.0	-2.28	-.13	.023					115.23	2465.5	-2.82	-.16	.005
	2 nd					322.5					43.87				
	Bac.					988.5	322.5	-2.29	-.13	.022	56.95	706.5	-2.16	-.13	.031
	2 nd	31.12									48.92				
	SE	22.02	228.5	-2.15	-.13	.032					34.38	525.0	-2.37	-.14	.018
	Bac.										34.05				
	SE										19.31	163.5	-3.45	-.20	.001

Note: a. The table only presents the groups where significant differences were found ($p < .05$). Empty boxes express no significance differences. b. Acronyms: M Rank – Mean rank, U – Test U Mann-Whitney, Z – Standard score, d – Cohen's measure for effect size,, p – chance value, PW- Physical Wellbeing, SD – Self-Determination, 1st – First grade (1st & 2nd course), 2nd – Second grade (3rd & 4th course), Bac. – Bachelor, VT – Vocational Training, SE – Especial Education (no course).

In addition, differences between ordinary, specific or combined schooling of pupils with SEN are founded in terms of self-determination ($\chi^2=8.612$; $p=0.13$) and more specifically, between students involved in ordinary and especial educational centres ($U=963.0$; $Z=-2.993$; $p=.003$; $d=-.25$). The effect size was small (less than .3).

Finally, the presence or not of educational supports to students with SEN and type (individualized educational program, IEP, or Educational Reinforcement, ER) are explored. Both analysis reveal no significant differences between categories ($p>.05$).

Discussion

This research explore quality of life perception of students with and without SEN in Galicia (Spain), across seven domains important of adolescents' life in terms of wellbeing (emotional, physical and material), social participation (interpersonal relationships and inclusion), and independence (personal development and self-determination). The influence of personal and educational variables was also considered.

The first objective was to assess the quality of life experienced by students in Galicia. Generally, the results indicate a positive perception of adolescents' quality of life. Similar perceptions were found for students with and without SEN. This finding is consistent with previous research (Coelho, 2012; Gómez-Vela *et al.*, 2007), in which adequate or high scores of quality of life scores are found for adolescents with and without SEN. All students have general and specific needs that require attention. So, in the struggle for equality between different social groups, the right of minority groups as the students with intellectual and developmental disability or another special needs must be recognized, to the same rights and obligations as the rest of society.

Although non-significant differences have been found in general life satisfaction between students with and without SEN, some differences appear in areas of self-determination and physical wellbeing both for the variables type of SEN and course. Lower scores in self-determination for students with SEN warn of possible difficulties for these adolescents to learn and experience with abilities as: taking decisions, making meaningful choices, taking control in their education, leisure, etc. Several resources have shown that individuals with disabilities or other neurodevelopmental disorders are less self-determined than their peers without disability. This is due, primarily, the fewer opportunities granted to them in order to make decisions and choices, and to express preferences about their wishes, and because of their own perception of their inability to exercise control over specific objectives (Gómez-Vela, Verdugo, González Gil, Badía Corbella, & Wehmeyer, 2012; Hole *et al.*, 2015; Wehmeyer *et al.*, 2011).

Regarding physical wellbeing, several researches reveal the benefit of participation in physical and cultural activities on increasing satisfaction of youth in other areas of their lives (Leveresen, Danielsen, Birkeland & Samdal, 2012), their feeling of acceptance by their peers with and without SEN, and the development of their social skills (Daham-Oliel, Shikako-Thomas, & Majnemer, 2012; Pham & Murray, 2015). However, despite the benefits of sharing experiences with the peers outside the school, results indicate a remarkable misinformation of adolescent and a low participation in school activities and, even more, in their neighbourhood or in the city. This situation is further complicated when it comes to students involved in special education centres, where contact with their peers without disabilities is limited and, consequently, their opportunities to share experiences with them are reduced.

Otherwise, the better perception of the youngest adolescents in interpersonal relationships, personal development, physical wellbeing, and

in their general sense of satisfaction with life, reveal how the importance attached to the activities associated with quality of life can vary with age. Several factors could come into play as opportunities offered by school, family and other learning environments, and adolescents' expectations in their transition to adult life (Casas *et al.*, 2008; Gómez-Vela *et al.*, 2007; Viñas, González Carrasco, García Moreno, Malo, & Casas, 2015).

The youngest students (12-15 years) and 1st degree offers greater importance to issues related to their physical, while students aged 16-17, especially those who are attending bachelor, give more importance to their level of self-determination. The academic requirements of bachelor students and their responsibility in making decisions about their future careers, are higher. This issue is consistent with current approaches that indicate that this domain is the result of a process of acquisition and development throughout life (Gómez-Vela *et al.*, 2012; Shogren, Wehmeyer, Palmer, & Paek, 2013; Wehmeyer *et al.*, 2011).

Against this, the lower punctuation in self-determination of students from special educational centres reveals that not only the teaching but also expectative and opportunities has an important role in youth developmental improvement. In fact, previous researches reveal the predictor power of time spent by students with SEN in regular classrooms on planning their future (Griffin, Neubert, Moon, & Graham, 2014; Wagner *et al.*, 2012).

Finally, the higher scores in male students in terms of emotional wellbeing and inclusion had already been found (Casas *et al.*, 2008; Gilman *et al.*, 2008). But it is also drawn from the results a relationship between domains of emotional wellbeing and inclusion, both in adolescents with and without SEN; in this regard, a large number of studies have noted how active participation in activities contributes to emotional wellbeing of young people (with

or without disability) and allows them to enjoy rewarding and funny experiences (Badía, Longo, Orgaz, & Aguierre, 2010; Danahm-Oliel *et al.*, 2012).

To summarize, adolescence is a time of life full of changes, challenges and difficulties. As we can see from the obtained results, the situation of youth with intellectual disability requires special attention, expressing the greatest needs in terms of self-determination and physical wellbeing. They require special support from their close environment but, in many cases, families and professionals do not have enough information and training to adequate their actions to these students' specific needs. Also, social barriers, prejudice and stereotypes about their possibilities to being independent and autonomous are added. This may affect their perception about their capacity to achieve their own life goals, to make decisions and elections, to take responsibility and control over their own lives and, generally, to hold a successful transition to adulthood.

For these reasons, inclusive education for students' diversity requires conducting a collaborative and cooperative work among professionals and families. The change in educational model will only be possible if there is a real response from every individual involved in these adolescents' lives; hence the need for support from school, families and in their relationship with the educational environment. This will coordinate work that fosters the acquisition of skills needed in all these students and ensure improved quality of life.

Limitations of the study

After discussing the findings, it is necessary to acknowledge limitations of the research. First, although it is a large sample, is not representative of the Galician population due to the lack of randomness and its geographic limitations, which may make it difficult to generalize the

results. Secondly, due to the heterogeneity of the sample, both between students with SEN and without them. Third, the instrument presents some limitations such as the difficulty of students to understand some items inversely formulated, the excessive application time (one hour or more), or the ambiguity of some questions raised. However, despite these limitations, this data may provide important information that advances the knowledge of personal quality of life on scholar adolescents in the Galician

population, since there are no studies in this community to address these issues.

Acknowledgements

This work was supported by the University of A Coruna, through its International School of Doctorate (UDC) together with the company Inditex, S.A., under Grant 0500470001 422D 48700 "Predoctoral research stay Inditex-UDC".

References

- Alfaro, J., Casas, F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 14(1), 1-5. Retrieved from: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000100001&lng=es&tlng=es.
- Badía, M., Longo, E., Orgaz, B., & Aguirre, M. M. (2010). Participación y calidad de vida en las actividades de ocio de las personas con discapacidad. In M. A. Verdugo, M. Crespo & T. Nieto (eds.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida. Proceedings of the VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad* (pp. 137-142). Salamanca, Spain: INICO.
- Belmonte, M. L., & García Sanz, M. (2013). La escuela de vida: otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, 14, 147-170. Retrieved from: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616652>
- Callado, J. A., Molina, M. D., Pérez, E., & Rodríguez, J. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 107-114. doi: 10.7821/near.2015.4.120
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Teijón, A. ...& Rodríguez, J. M. (2008). Values and their influence in the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: a study of some correlates. *Psychology in Spain*, 9(1), 21-33. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10256/1721>
- Claes, C., van Hove, G., van Loon, J., Vandeveld, S., & Schalock, R. L. (2010). Quality of life measurement in the field of intellectual disabilities: Eight principles for assessing quality of life-related personal outcomes. *Social Indicators Research*, 98(1), 61-72. doi: 10.1007/s11205-009-9517-7
- Cock, E., Thoresen, S. T., & Lee, E. A. L. (2015). Pathways to employment and quality of life for apprenticeship and traineeship graduates with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 422-437. doi: 10.1080/1034912X.2015.1025714
- Coelho, M. (2012). *Qualidade de vida em adolescentes: Um estudo no terceiro ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation, University of Salamanca). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10366/121136>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K., & Majnemer, A. (2012). Quality of life and leisure participation in children with neurodevelopmental disabilities: a thematic analysis of the literature. *Quality of Life Research*, 21(3), 427-439. doi: 10.1007/s11136-011.0063-9
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/11162/29104>.

- Gilman, R., Huebner, E. S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., ... & Langknecht, H. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: analyses of mean scores and response style differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 142-154. doi: 10.1007/s10964-007-9172-8
- Gómez-Vela, M., & Verdugo, M. A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: Descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35(212), 212-517. Retrieved from: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3096>
- Gómez-Vela, M., & Verdugo, M. A. (2006). La calidad de vida en la adolescencia: Evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. En M. A. Verdugo Alonso (ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 77-102). Salamanca: Amarú.
- Gómez-Vela, M., & Verdugo, M. A. (2009) (eds.). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., & González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 523-536. doi: 10.1174/021037007782334300
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., González Gil, F., Badia Corbella, M., & Wehmeyer, M. L. (2012). Assessment of the self-determination of Spanish students with intellectual disabilities and other educational needs. *Education Train Autism Developmental Disabilities*, 47(1), 48-57. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4104407/pdf/nihms568656.pdf>
- Griffin, M. M., Taylor, J. L., Urbano, R. C., & Hodapp, R. M. (2014). Involvement in transition planning meetings among high school students with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 47(4), 256-264. doi: 10.1177/0022466913475668
- Higuita, L. F., & Cardona, J. A. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: Una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8(1), 155-168. Retrieved from: <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3031>
- Hole, R., Stainton, T., & Rosal, A. (2015). *Living a good life – Quality of life and home share*. Vancouver, Canada: Centre for Inclusion and Citizenship.
- Leversem I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescent's life satisfaction. *Journal of Youth Adolescence*, 41(12), 1588-1599. doi: 10.1007/s10964-012-9776-5
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Nueva York, EE. UU.: Guilford Press.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. Retrieved from: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773546>
- Pham, Y. K., & Murray, C. (2015). Social relationships among adolescents with disabilities: unique and cumulative associations with adjustment. *Exceptional Children*, 82(2), 234-250. doi: 10.1177/0014402915585491
- Schalock, R. L., Gardner, J. F., & Bradley, V. J. (2009). *Quality of life for people with intellectual and other development disabilities. Applications across individuals, organizations, communities and systems* (2thed). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality: a Special Education Journal*, 21(3), 147-157. doi: 10.1080/09362835.2013.802231
- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362. doi: 10.1080/1034912X.2015.1025715
- United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO.

- Urzúa, A., & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71. doi: 10.4067/S0718-48082012000100006
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. Retrieved from: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S., & Casas, F. (2015). Coping strategies and styles and their relationship to personal wellbeing in a sample of adolescents. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233. doi: 10.6018/analesps.31.1.163681
- Wagner, M., Newman, L., Carneto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parents and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 140-155. doi: 10.1177/1044207311425384
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain Amin, W.,... & Walker, H. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionally*, 19(1), 19-30. Retrieved from: www.aucd.org/docs/ScalingUpPaper2Final.pdf

Resumen

Calidad de vida, adolescencia y escuelas inclusivas: comparación entre alumnado regular y con necesidades educativas especiales

INTRODUCCIÓN. El estudio de la calidad de vida en la adolescencia es un tema de gran actualidad en la investigación, con amplias repercusiones en el desarrollo de las prácticas educativas. La búsqueda de la inclusión educativa exige a las escuelas que se comprometan por alcanzar una mayor participación y satisfacción de todo el alumnado en la vida escolar. El objetivo central de este estudio es analizar la percepción de la calidad de vida en la adolescencia con y sin necesidades educativas especiales (NEE). **MÉTODO.** Se trata de una investigación descriptiva y exploratoria, con enfoque cuantitativo. Se analiza el impacto de variables personales y educativas. El Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos adolescentes (Gómez-Vela y Verdugo, 2009) es aplicado a 438 adolescentes de 12 a 19 años escolarizados en escuelas gallegas (España). Este instrumento evalúa siete dimensiones: bienestar emocional, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, inclusión (originalmente, se utiliza integración/presencia en comunidad), bienestar material y autodeterminación. **RESULTADOS.** Los resultados revelan adecuados niveles de calidad de vida en la adolescencia, ligeramente inferiores para el alumnado con Discapacidad Intelectual (DI) en autodeterminación y bienestar físico, y para el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) en bienestar físico. El alumnado más joven obtiene mejores resultados, especialmente en bienestar físico y autodeterminación. Estas dimensiones obtienen las puntuaciones más bajas para el alumnado de Centros de Educación Especial (CEE). Los varones obtienen puntuaciones superiores en bienestar emocional e inclusión frente a las mujeres. **DISCUSIÓN.** Estos hallazgos sugieren la presencia de necesidades comunes en el alumnado que deben ser atendidas por las escuelas, así como necesidades específicas que requieren una respuesta basada en apoyos individualizados y adaptados a cada alumnos, especialmente, de los estudiantes más vulnerables a los procesos de exclusión social y educativa.

Palabras clave: Educación inclusiva, Calidad de vida, Estudiantes con necesidades educativas especiales, Necesidades educativas, Adolescentes.

Résumé

Qualité de vie, adolescence et écoles inclusives: comparaison entre les étudiants réguliers et ceux à besoins éducatifs particuliers

INTRODUCTION. L'étude de la qualité de vie à l'adolescence est une question d'actualité dans la recherche qui a de larges implications dans le développement des pratiques éducatives. La poursuite de l'insertion scolaire exige que les écoles assurent une plus grande participation ainsi que la satisfaction des besoins de tous les étudiants à la vie scolaire. L'objectif principal de cette étude est d'analyser comment on s'aperçoit la qualité de vie des adolescents avec ou sans besoins éducatifs particuliers (BEP). **MÉTHODE.** Il s'agit d'une recherche descriptive et exploratoire avec une approche quantitative. On a analysé l'impact des variables personnelles et éducatives. Le Questionnaire d'Évaluation de la Qualité de Vie des Étudiants Adolescents (Gómez-Vela et Verdugo, 2009) a été appliqué à 438 adolescents âgés de 12 à 19 ans appartenant à des écoles de Galice (Espagne). Cet instrument a évalué sept dimensions: le bien-être émotionnel, les relations interpersonnelles, le développement personnel, le bien-être physique, l'inclusion (autant l'intégration que la présence à la communauté), le bien-être matériel et l'autodétermination. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent des niveaux adéquats de la qualité de vie à l'adolescence, obtenant des résultats légèrement inférieures à l'autodétermination et le bien-être physique les étudiants ayant une déficience intellectuelle (DI), étant aussi légèrement inférieures au bien-être physique pour les élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ou des troubles du spectre autistique (TSA). Les élèves les plus jeunes obtiennent de meilleurs résultats, en particulier dans le bien-être physique et l'auto-détermination. Ces dimensions sont inférieures pour les étudiants des centres d'éducation spécialisée (CES). Les garçons, contre les femmes, obtiennent de meilleurs résultats au bien-être émotionnel et l'inclusion. **DISCUSSION.** Ces résultats suggèrent la présence des besoins communs dans les élèves qui doivent être abordées par les écoles et aussi la présence des besoins spécifiques qui précisent d'une réponse personnalisée et adaptée à chaque élève, qui s'occupe spécialement de ceux-ci qui sont les plus vulnérables aux processus d'exclusion sociale et éducatif, de la part des services de soutien scolaire.

Mots-clés: *Education inclusive, Qualité de vie, Elèves à besoins éducatifs spécifiques, Besoins éducatifs particuliers, Adolescents.*

Perfil profesional de los autores

Jesús Miguel Muñoz Cantero (autor de contacto)

Full Professor at the University of ACoruña. Director of the Department of Philosophy and Research Methods in Education (MIDE). Director of the Research Group on Evaluation and Educational Quality (GIACE) —giace.udc.es—. His research focuses on assessment, educational quality, educational accreditation and attention to diversity in university and non-university contexts.

Correo electrónico de contacto: jesus.miguel.munoz@udc.es

Dirección para la correspondencia: School of Educational Sciences, Campus of Elviña, s/n P.C. 15071, A Coruña. Telephone number: 981 167000, ext. 1799. Fax: 981 167153.

Luisa Losada-Puente

Ph.D. Candidate (Xunta of Galicia, Plan I2C) in the Department of Philosophy and Research Methods in Education (MIDE). Predoctoral researcher in Equity and Innovation in Education. Member of the Research Group on Evaluation and Educational Quality (GIACE) -giace.udc.es-. Her research focuses on assessment, educational quality, attention to diversity, and inclusive education. Faculty of Educational Sciences, Campus of Elviña, s/n P.C. 15071, ACoruña. Telephone number: 981 167000, ext. 4618.

Correo electrónico de contacto: luisa.losada@udc.es

Leandro S. Almeida

Professor of Educational Psychology at the University of Minho (Braga, Portugal). His research focuses on cognition and learning, transition and academic adaptation of the students, giftedness and excellence in learning situations and performance, and construction and validation of psychological tests. Department of Educational Psychology and Special Education. University of Minho (UMinho), Braga, Portugal. Institute of Education, Campus of Gualtar 4710-057, Braga, Portugal. Telephone number.: +351253604255.

Correo electrónico de contacto: leandro@ie.uminho.pt

PARENTING SENSE OF COMPETENCE IN AT PSYCHOSOCIAL RISK FAMILIES AND CHILD WELL-BEING

Competencias parentales percibidas de las familias en riesgo psicosocial y bienestar infantil

CRISTINA NUNES⁽¹⁾ Y LARA AYALA-NUNES^(1,2)

⁽¹⁾ Centro de Investigación sobre el Espacio y las Organizaciones, Universidad del Algarve (Portugal)

⁽²⁾ Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2016.48589

Fecha de recepción: 21/02/2016 • Fecha de aceptación: 28/04/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Cristina Nunes. E-mail: csnunes@ualg.pt

Fecha de publicación *online*: 18/05/2016

INTRODUCTION. Parenting sense of competence is a central construct to understand the dynamics and processes that occur within the family system. It is a major determinant of competent parenting behaviors, and it is closely linked to a healthy child development and their overall well-being. The aim of the present study is to obtain a better understanding of parenting sense of competence in Portuguese at-risk families and, more specifically, to analyze the relations between sociodemographic variables, perceived parenting efficacy, satisfaction with the parenting role and the child well-being. **METHOD.** The participants were 207 families (168 mothers and 39 fathers) receiving family preservation interventions in the Algarve (South of Portugal). The Parenting Sense of Competence Scale and a sociodemographic questionnaire were applied by trained interviewers, through an individual interview. Furthermore, the Child Well-Being Scales were filled by 21 case managers. **RESULTS.** Results showed that the majority of participants lived under a precarious economic and occupational situation, and had a low educational level. On average, families consisted of four people and of two children with 58,5% living below the national poverty line. Participants presented, on average, medium-high levels of perceived parenting efficacy and satisfaction, although they scored significantly higher on efficacy. We observed significant and positive correlations between parenting efficacy and satisfaction with all the child well-being dimensions (child well-being score, parental disposition and child performance) with the exception of household adequacy. **DISCUSSION.** These findings highlight the need to include the boosting of parental satisfaction and the readjustment of parental sense of efficacy as the primary aim of psycho-educational interventions in at-risk families. The implications for social policies for this vulnerable group are discussed.

Keywords: *At risk families, Parenting competence, Parenting satisfaction, Parenting self-efficacy, Child well-being.*

Introduction

Parenting sense of competence is a cognitive and emotional construct that consists in the judgments that parents hold about their abilities to perform parenthood-related tasks (Farkas & Valdés, 2010; Jones & Prinz, 2005; Montigny & Lacharité, 2005). It also encompasses parents' beliefs about their ability to influence their children's development in a positive manner (Ardelt & Eccles, 2001) and the satisfaction derived from the parenting role (Johnston & Mash, 1989). According to these authors, parental satisfaction involves parental attitudes towards their children, the nature of their relationship with them and the attitudes towards the responsibilities inherent to the parenting role. Parenting sense of competence is one of the most relevant dimensions to be assessed in order to grasp the dynamics and processes that occur within the family system.

Parenting sense of competence has been associated with several important parental outcomes such as parental behavior and actual competence (Coleman & Karraker, 1997; Shumow & Lomax, 2002), parental depression (Cutrona & Troutman, 1986; Gondoli & Silverberg, 1997; Teti & Candelaria, 2012) and parenting stress (Ayala-Nunes, Lemos & Nunes, 2014; Begle & Dumas, 2011; Bloomfield & Kendall, 2012; Scheel & Rieckmann, 1998).

Parents who feel more competent are more likely to address successfully their children's problem behaviors (Hastings & Brown, 2002). Teti and Candelaria (2012) argue that high levels of perceived competence and satisfaction with the mother role facilitate adaptive parenting skills, such as a sensitive and responsive behavior and a more secure mother-child attachment.

Research has shown that parental sense of competence in at-risk families has somewhat different features than in normative families (Menéndez, Jiménez & Hidalgo, 2011). At-risk families

are those who live under personal or environmental circumstances that hamper children's wellbeing, but whose situation is not severe enough to warrant children's out-of-home placement (Rodrigo & Byrne, 2011). Although studies with high risk EE-UU populations have found that parents from families at psychosocial risk tend to perceive themselves as being less competent in their parenting role than community populations (Coleman & Karraker, 1997; Raikes & Thompson, 2005), other researchers from Spain note that the perception at-risk parents have about their own abilities may be distorted. Specifically, families with a more severe risk profile tend to perceive themselves as highly efficacious and competent in their self-evaluations as parents (Martín, Alemán, Marchena & Santana, 2015; Menéndez *et al.*, 2011; Nunes & Ayala-Nunes, 2015; Pérez *et al.*, 2015; Rodrigo & Byrne, 2011).

Moreover, parenting self-efficacy has a relevant role on children's psychosocial adjustment (Teti & Candelaria, 2012; Coleman & Karraker, 2003; Jones & Prinz, 2005). Being a major determinant of competent parenting behaviors (Jones & Prinz, 2005), parenting self-efficacy is closely linked to healthy child development and wellbeing (Ardelt & Eccles, 2001; Coleman & Karraker, 2003). More specifically, many studies have found a positive relation between parental self-efficacy and children's adjusted behavior (Coleman & Karraker, 2003), socio-emotional positive functioning (Ardelt & Eccles, 2001; Hill & Bush, 2001) and academic achievement (Bogenschneider, Small & Tsay, 1997; Ardel & Eccles, 2001). Furthermore, an indirect relationship between parental self-efficacy and child maltreatment has been suggested (Mammen, Kolko & Pilkonis, 2002) as well as with child abuse potential (Begle & Dumas, 2011).

Additionally, some links have been found between parental role dissatisfaction and internalizing and externalizing problems in children (Johnston & Mash, 1989; Ohan, Leung & Johnston, 2000; Rogers & Matthews, 2004).

Although there is a relationship between parental satisfaction and self-efficacy, the direction of the effect is unclear. Self-efficacy may have a direct impact on the satisfaction of parents with their role as parents (Coleman & Karraker, 2000) or parental satisfaction may increase self-efficacy (Jones & Prinz, 2005).

All these findings point out to the importance of assessing the determinants of parental self-efficacy (Sevigny & Loutzenhiser, 2010), particularly in at-risk families. Families at psychosocial risk generally face serious problems, live in deprived contexts and tend to accumulate multiple stressful life events. These circumstances hinder their parenting competences and compromise their ability to provide appropriate parenting, consequently jeopardizing children's development and well-being (Nunes & Ayala-Nunes, 2015; Nunes, Lemos, Ayala-Nunes & Costa, 2013). The concept of child well-being has been defined and measured in multiple ways, and the absence of theories that guide empirical research has been outlined frequently (e.g., Pollard & Lee, 2003). There is, however, consensus in considering that well-being is a multidimensional and ecological construct, and thus its measurement should go beyond the intrapersonal indicators, encompassing at least part of a child's lived experience in several aspects, such as physiological needs, cognitive stimulation or emotional security (Raghavan & Alexandrova, 2015). According to these authors, children are doing well when they develop stage-appropriate abilities that will, at least to some extent, guarantee him or her a healthy functioning in the future and when they engage with their environment in child-appropriate ways (e.g. exploring). Child well-being has been an understudied topic in at-risk families from Portugal, and there are still research gaps concerning which modifiable psychological parental dimensions are associated to children's adjustment and wellness. This study aims to get a better understanding of parenting sense of competence in Portuguese at-risk families and more specifically to analyze

the relations between perceived parenting perceived efficacy, satisfaction with the parenting role and child well-being.

Method

Participants

The sample was composed of 207 parents (168 mothers and 39 fathers) from at-risk families receiving family preservation interventions in Algarve (South of Portugal) and 21 professionals who were the participants' case managers. Parents who met the following criteria were selected by professionals: (1) having at least one child under the age of 18 living in the household and (2) To experience several problems and risky situations for the children (such as work problems or financial strain) that were not severe enough to require child out-of-home placement.

Parents had in average 38.02 years ($SD = 7.75$), and their educational level was quite low: 40.13% had not completed primary school, 37.68% completed primary school, and only 17.87% and 3.35% had finished high school or university studies, respectively. Concerning their labor situation, 53.11% were employed, mainly with low qualification jobs (71.30% worked as seller, cleaner, etc.). Families were composed of four people ($M = 4.06$, $SD = 1.48$) and two children and/or adolescents ($M = 1.97$, $SD = 1.08$) in average. Regarding family structure, 39.23% were single-parent, 30.62% were biological two-parent and 30.14 were two-parent blended families. Nearly a third (31.62%) of the participants received a form of welfare aid. Family income was described as unstable by 37.75% of the sample, and was in average 881.21€ ($SD = 470.68$). Furthermore, 58.54% of participants lived below the national poverty line.

Regarding case managers, they were mostly women (90.48%) aged between 30 and 40

years-old (66.67%). The professionals were mostly psychologists (47.62%), but there were also educators (28.57%), social workers (19.05%) and one lawyer (4.76%). The majority of the case managers had five or more years of experience working with families (61.90%).

Instruments

Parenting Sense of Competence. A Portuguese version of the 16-item version of PSOC (Johnston & Mash, 1989) was used, measuring Efficacy and Satisfaction with parenting (Nunes, Jiménez, Menéndez, Ayala-Nunes & Hidalgo, 2014). Efficacy reflects the degree to which the parent feels competent with his/her role and capable of solving child-rearing related problems (7 items, e.g., “*I honestly believe I have all the skills necessary to be a good mother to my child*”). Satisfaction reflects the extent to which the parent feels anxious and poorly motivated in the parenting role (9 items, e.g., “*My talents and interests are in other areas, not in being a parent*”). For both subscales, ranged from 1 (*strongly disagree*) to 6 (*strongly agree*), higher scores indicate greater parenting sense of competence. The minimum and maximum scores are 16-96. In the present study the omega coefficient was .74 to efficacy and .79 to satisfaction.

Child Well-being. The Child Well-Being Scales (CWBS, Magura & Moses, 1987) were used, measuring 43 separate dimensions covering 4 areas: Parenting role performance, familial capacities, child role performance, and child capacities. This instrument has been designed to be filled by the professional who manages the child's case in child welfare/family preservation services. Items 1-28 of the CWBS consist of the Family Scales that address family issues, with the Child Scales consisting of items 29-43. Each scale is anchored in 4–6 levels that range from adequacy to increasing degrees of inadequacy on each dimension. The maximum score on any item in the scales is 100. Higher scores indicate higher levels of child well-being. It

provides an overall score that includes the 43 scales and three dimensions: (i) household adequacy (HA; 10 scales on family functioning); (ii) parental disposition (PD; 14 scales on family functioning and children well-being); and (iii) child performance (CP; 4 scales on children wellbeing). There is still no available adaptation of the CWBS to Portuguese language, therefore authors translated the instrument with the back-forward translation method and piloted tested it on two professionals that were not included in the present analysis. Reliability indexes obtained with this sample were $\omega = .85$ to household adequacy, $\omega = .87$ to parental disposition and $\omega = .59$ to child performance.

Procedure

After establishing a collaboration protocol with child protection services of nine areas at the South of Portugal, parents who met the inclusion criteria were asked to participate by their professional (psychologists and social workers) of reference. Parents who agreed to participate signed an informed consent form stating the anonymity and confidentiality of their answers and the possibility of terminating their participation in the study at any moment without negative consequences.

The PSOC and sociodemographic questionnaire were administered in an individual interview by nine trained interviewers, and interviewees took approximately 20 minutes to complete both questionnaires. The 21 professionals who were the participants' case managers filled the Child Well-Being Scales after attending a formative training session of three hours.

Statistical analysis Missing data on the item level were extrapolated using the missing value analysis of SPSS (EM algorithm) after checking that data were missing completely at random using Little's MCAR test ($p = .08$). If more than 10% of the items of a questionnaire were missing, the

case was excluded from the corresponding analyses. Therefore, 4 cases were deleted from subsequent analysis. Data were computed and analyzed using the statistical package IBM SPSS Statistics v20 (Statistical Package for the Social Sciences). Statistical assumptions for parametric analyses were checked following Tabachnick and Fidell's (2007) recommendations, with satisfactory results.

For descriptive statistics, the percentage distribution of the qualitative variables and the mean, standard deviation and range of the quantitative variables are presented. Snedecor's F test was used to compare quantitative variables and a Chi-square test was performed for qualitative variables. The correlations were analyzed using Pearson's r coefficient.

Results

Parenting sense of competence and sociodemographic characteristics

Participants showed a mean score of 30.82 for the efficacy subscale ($SD = 6.19$, $range = 12-42$)

and 33.81 for satisfaction ($SD = 7.94$, $range = 14-54$). Weighted averages were computed to test differences in both subscales, and repeated-measures ANOVA showed that participants scored higher on efficacy ($M = 4.40$, $SD = 0.88$) compared with satisfaction ($M = 3.76$, $SD = 0.88$), $F(1, 206) = 77.38$, $p < .001$, $\eta^2_{\text{partial}} = .27$. Both subscales were positive and significantly associated, $r(207) = .29$, $p < .001$.

Parenting efficacy showed a significant negative association with child age ($r = -.22$; $p = .001$), with parents of older children reporting lower scores. Also, parents with more children and more people living in the household showed higher scores on parenting efficacy ($r = .18$, $p = .009$; $r = .15$, $p = .035$, respectively). Parenting satisfaction was significant and negative correlated only with child' age. Parents with young child showed higher scores on satisfaction ($r = -.21$, $p = .003$) (table 1).

We observed significant differences in parenting satisfaction scores according to family type $F(3, 203) = 2.79$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$, with a small effect size. The Games–Howell post hoc test revealed that parenting satisfaction was significantly

TABLE 1. Correlation matrix between parenting efficacy and satisfaction and sociodemographic dimensions

	1	2	3	4	5	6	7
1. Parenting efficacy	-	.29***	-.02	-.22**	.18**	.15*	-.09
2. Parenting satisfaction		-	-.08	-.21**	-.07	-.06	-.01
3. Participant's age			-	.43***	.24***	-.07	.08
4. Child's age				-	.15*	-.02	.07
5. Number of children					-	.47***	.02
6. People in the household						-	.12
7. Family income							-
M	30.82	33.81	38.02	10.72	2.55	4.06	881.21
SD	6.19	7.94	7.75	4.56	1.39	1.48	470.68
Range	12 - 42	14 - 54	20 - 68	0 - 18	1 - 8	1 - 10	100 - 2700

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

lower on extended families ($M = 30.79$, $SD = 6.53$) than on blended families ($M = 35.14$, $SD = 8.30$, $p < .05$) (table 2). No differences were found on satisfaction according to parents' gender, age, studies level, child's gender, work situation and poverty situation (table 2).

Regarding parenting efficacy, on average, participants with a lower educational level reported higher scores ($F(2, 204) = 29.75$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$), with a moderate effect size. The Games–Howell post hoc test revealed that parenting efficacy was significantly higher on

participants with incomplete primary studies ($M = 32.96$, $SD = 5.42$) than on parents with a higher study level (both $ps < .01$).

There were also significant differences with a small effect in parenting efficacy according to child's gender ($F(1, 205) = 6.82$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$) and parents' work status ($F(1, 205) = 6.15$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$). Girls' parents and unemployed participants showed higher scores than their counterparts. No differences were found on parenting efficacy according to parents' gender and poverty status.

TABLE 2. Comparison of means and standard deviations of Parenting Efficacy and Satisfaction scores according to type of family, parents' studies level, child's gender, work situation and poverty situation

Type of Family	Nuclear one-parent (N = 59)	Nuclear two-parent (N = 49)	Extended (N = 42)	Blended (N = 57)	F	p	η^2
Efficacy	30.37 (5.86)	30.94 (6.44)	31.19 (6.62)	30.89 (6.13)	0.16	.924	.00
Satisfaction	34.07 (7.99)	34.53 (8.11)	30.79 (6.53)	35.14 (8.30)	2.79	.042	.04
Parents studies' level		Incomplete primary (N = 83)	Primary completed (N = 78)	Secondary or more (N = 46)	F	p	η^2
Efficacy		32.96 (5.42)	29.87 (6.21)	28.54 (6.39)	9.75	.000	.09
Satisfaction		33.20 (7.63)	33.51 (8.09)	35.39 (8.20)	1.21	.300	.01
Parents' gender			Father (N = 39)	Mother (N = 168)	F	p	η^2
Efficacy			32.10 (5.05)	30.52 (6.41)	2.08	.151	.01
Satisfaction			34.03 (6.56)	33.76 (8.25)	0.04	.849	.00
Child's gender			Boy (N = 128)	Girl (N = 79)	F	p	η^2
Efficacy			29.95 (4.47)	32.23 (5.61)	6.82	.001	.03
Satisfaction			33.66 (7.90)	34.04 (8.05)	0.11	.743	.00
Work Status			Employed (N = 109)	Unemployed (N = 98)	F	p	η^2
Efficacy			29.82 (6.34)	31.93 (5.87)	6.15	.014	.03
Satisfaction			33.47 (7.80)	34.18 (8.12)	0.42	.519	.00
Poverty			Non Poor (N = 85)	Poor (N = 120)	F	p	η^2
Efficacy			30.18 (6.50)	31.23 (6.00)	1.42	.235	.01
Satisfaction			34.75 (7.89)	33.19 (7.94)	1.93	.166	.01

Parenting sense of competence and child well-being

As shown in table 3, parenting efficacy and satisfaction were significant and positively associated with all child well-being dimensions, except with household adequacy. Parenting satisfaction was the PSOC subscale with a stronger association with child well-being.

We observed significant differences in household adequacy scores according to parent study level $F(2, 202) = 6.94, p < .01, \eta^2 = .06$, with a moderate effect size. The Games–Howell post hoc test revealed that household adequacy was significantly lower on parents with incomplete primary studies ($M = 86.45, SD = 7.94$) than on parents with complete primary studies ($M = 90.88, SD = 9.24, p < .05$) and secondary or higher ($M = 92.26, SD = 8.03, p < .01$). Also, employed parents scored higher on household adequacy ($M = 91.22, SD = 8.24, F(1, 203) = 7.93, p < .01, \eta^2 = .04$) than unemployed parents ($M = 87.44, SD = 10.90$).

We also found significant differences according to child's gender with a small effect size in CWBS ($F(1, 203) = 11.13, p < .01, \eta^2 = .05$) and

parental disposition ($F(1, 203) = 3.94, p < .05, \eta^2 = .02$). On both variables girls scored higher ($M = 89.48, SD = 6.42; M = 79.10, SD = 11.55$, respectively) than boys ($M = 86.04, SD = 7.57; M = 75.80, SD = 11.58$).

Discussion

The aims of this study were to explore the parenting sense of competence of at-risk families and its relationships with child well-being. Participants from our study live in precarious economic, employment and educational conditions and therefore constitute a vulnerable group. The high rates of unemployment, low-qualified jobs, poverty and low education levels among this population constitute serious risk factors that jeopardize the development and wellbeing of children growing up in these families and demands attention from political decision-makers and civil society.

Participants presented a medium-high sense of efficacy as parents and on average were moderately satisfied with their parenting role. These findings do not corroborate those of other studies (e.g. Elder, Eccles, Ardel & Lord, 1995;

TABLE 3. Correlation matrix between parenting efficacy and satisfaction and child well-being scales

	1	2	3	4	5	6
1. CWBS		.67***	.72***	.62***	.16*	.21**
2. Household adequacy			.49***	.20**	-.02	.06
3. Parental disposition				.40***	.14*	.17*
4. Child performance					.15*	.20**
5. Parenting efficacy						.29***
6. Parenting satisfaction						
M	87.35	89.41	77.06	91.01	30.82	33.81
SD	7.33	9.77	11.65	9.62	6.19	7.94
Range	58–100	51–100	49–100	59–100	12–42	14–54

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

Sanders & Woolley, 2005), however they are not as contradictory as they may seem at a first glance. Participants have to deal daily with several adversities (such as economic pressure and unemployment) and despite these difficulties, still manage to raise and educate their children. This can contribute to increase their sense of parenting efficacy. Another possible explanation is that participants have a somewhat idealized vision of their parenting competences. Some research on Spanish at-risk families suggests that mothers tend to hold a distorted vision regarding their skills and abilities as caregivers (Menéndez, Hidalgo, Jiménez, Lorence & Sánchez, 2010; Rodrigo & Byrne, 2011). In considering these findings, improving parental sense of competence must be included as one of the main goals of the psychosocial interventions with at-risk families.

Individual comparisons between parenting efficacy and satisfaction showed that participants felt more efficacious than satisfied with parenting role. Menéndez and colleagues (2010) and Gilmore and Cuskelly (2008) obtained similar results with a sample of mothers at psychosocial risk and with a non-clinical sample, respectively.

We found no differences between fathers and mothers in parenting efficacy and satisfaction. Regarding satisfaction, our findings differ from those of Gilmore and Cuskelly (2008), Johnston and Mash (1989) and Rogers and Matthews (2004) studies. These authors have found that fathers were more satisfied with their parenting role than were mothers. However, in relation to efficacy they are similar to the latter two studies. Another possible explanation for the absence of differences between genders is the unbalanced distribution of the sample (81.16% of the participants were women).

We also observed that parents of older children felt less efficacious and less satisfied as parents. These results were also reported by Ardelit and Eccles (2001), in a study of African-American mothers who lived in dangerous and deprived

neighborhoods. However, other authors did not observe a link between children's age and parental sense of competence (Coleman & Karrarer, 2000; Gilmore & Cuskelly, 2008; Johnston & Mash, 1989; Sevigny & Loutzenhiser, 2010). These results can be explained by the fact that some of the aforementioned studies did not include parents of adolescents. Adolescence is a particularly challenging developmental period for parents due to their children's increased autonomy, which may lead to feelings of lack of control and to more frequent and intense conflicts in the parent-child relationship.

Also, parents with a lower educational level, more children, and more people living in the household showed higher scores on parenting efficacy. Girls' parents and unemployed participants showed higher scores than their counterparts. Other studies have also identified child sex as a relevant characteristic that may influence parenting beliefs and behavior (Jones & Prinz, 2005).

Regarding satisfaction with parenting role, except for the child's age and family type, we found no significant differences between parental satisfaction and other sociodemographic variables (parents' gender, parents' studies level, child's gender, work situation and poverty situation).

We must notice that studies that assessed the relationship between perceived parenting competences and sociodemographic variables have had mixed results. Some authors found no associations between parenting self-efficacy and sociodemographic variables (child gender, number of children, marital status, parents' age, parents' educational level and household income) (Coleman & Karrarer, 2000, 2003; Farkas & Valdés, 2010; Johnston & Mash, 1989; Sevigny & Loutzenhiser, 2010), while Ohan and colleagues (2000) observed that girls' parents reported higher scores in efficacy than boys' parents. Others authors observed that family income and marital status were correlates of perceived maternal competence (Gilmore & Cuskelly, 2008; Teti & Candelaria, 2012).

Concerning child well-being levels, in general the case managers of our study reported higher scores in all subscales than those from other studies with maltreating families in the Basque Country (De Paúl & Arruabarrena, 1999) and with families receiving family preservation interventions in Andalusia (Grimaldi-Puyana, Garrido & Jiménez, 2012). The latter study also found that families in which parents had a lower education level and a more precarious work situation showed lower scores in child well-being, findings which were replicated in our study. Unlike our study, De Paúl and Arruabarrena (1999) did not observe significant differences in CWBS scores according to child's gender. We must note that until this date there are still limited data regarding the sociodemographic correlates of child well-being (namely, on gender, age, ethnicity, migrant status and socioeconomic variables) (Statham & Chase, 2010). Therefore, further enquiries are warranted to elucidate which groups of children are more at risk.

We observed significant and positive associations between parental sense of competence and child well-being except for the Household Adequacy dimension. This finding is to be expected, because this dimension measures mainly the tangible, material resources that parents have (e.g., "Household furnishings", "Clothing", "Household sanitation", or "Availability of utilities"), and parenting might attribute the lack of these resources to external factors that do not fall within their responsibility, therefore not affecting their sense of competence as parents. The strongest correlations were found between participants' satisfaction with the parenting role and the CWBS score, which includes all items. Many authors have noted an association between parental sense of competence and child

socioemotional, psychological, behavioral, and academic adjustment (see Jones & Prinz, 2005 for a review). The fact that parents' levels of satisfaction with their parenting role showed a stronger association with child well-being might indicate that psycho-educational interventions must focus on augmenting the enjoyment of the parenting task and alleviate stress levels associated to it. Moreover, these interventions should also aim to promote a more objective and adaptive sense of efficacy as parents, since extremely low levels may lead to learned helplessness and extremely high levels may lead to unawareness of maladaptive parenting practices, hence impeding positive changes in parental behaviors.

Some limitations must be noticed. First, the cross-sectional design makes it difficult to determine the direction of causality between the studied variables. Second, the narrow location of the sample does not allow a generalization of the results to Portuguese families at psychosocial risk from other regions. Nonetheless, this study is one of a few on this subject that includes fathers and professionals as informants; samples of most other studies have been exclusively composed of mothers. Additionally, the sample size is considerable and slightly larger than most studies performed in Portugal on families at psychosocial risk. Future research studies may include more fathers in the sample to allow a deeper analysis of gender differences and testing for interaction effects.

Acknowledgements

This paper is financed by National Funds provided by FCT-Foundation for Science and Technology through project UID/SOC/04020/2013.

References

- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22, 944-972. doi: 10.1177/019251301022008001

- Ayala-Nunes, L., Lemos, I., & Nunes, C. (2014). Predictores del estrés parental en madres de familias en riesgo psicosocial [Parenting stress predictors in mothers of families at psychosocial risk]. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 529-539. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2.pepm.
- Begle, A. M., & Dumas, J. E. (2011). Child and parental outcomes following involvement in a preventive intervention: Efficacy of the PACE program. *Journal of Primary Prevention*, 32, 67-81. doi: 10.1007/s10935-010-0232-6
- Bloomfield, L., & Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary Health Care Research & Development*, 13, 364-372. doi: 10.1017/S1463423612000060
- Bogenschneider, K., Small, S. A., & Tsay, J. C. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 59 (2), 345-362. doi: 10.2307/353475
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49 (1), 13-24. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24 (2), 126-148. doi: 10.1002/imhj.10048
- Cutrona, C. E., & Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development*, 57, 1507-1518.
- De Paúl, J., & Arruabarrena, M. A. (1999). Escalas de Bienestar Infantil de Magura y Moses. Un primer estudio para la validación de la versión española [Child well-being scales of Magura and Moses. A preliminary study for the validations of the Spanish version]. *Intervención Psicosocial*, 8 (1), 89-107.
- Elder, G. H., Eccles, J. S., Ardelt, M., & Lord, S. (1995). Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage & the Family*, 57, 771-784. doi: 10.2307/353931
- Farkas, C., & Valdés, N. (2010). Maternal stress and perceptions of self-efficacy in socioeconomically disadvantaged mothers: An explicative model. *Infant Behavior and Development*, 33 (4), 654-662. doi: 10.1016/j.infbeh.2010.09.001
- Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2009). Factor structure of the parenting sense of competence scale using a normative sample. *Child: Care, Health and Development*, 35 (1), 48-55. doi: 10.1111/j.1365-2214.2008.00867.
- Gondoli, D. M., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal emotional distress and diminished responsiveness: the mediating role of parenting efficacy and parental perspective taking. *Developmental Psychology*, 33, 861-868.
- Grimaldi-Puyana, V., Garrido-Fernández, M., & Jiménez-Morago, J. (2012). Perfiles de riesgo infantil y niveles de intervención con familias usuarias del Sistema Público de Servicios Sociales [Child's risk profiles and levels of intervention with families in the public system of social services]. *Anales de Psicología*, 28 (2), 515-523. doi: 10.6018/analesps.28.2.148751
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal of Mental Retardation*, 107, 222-232.
- Hill, N. E., & Bush, K. R. (2001). Relationships between parenting environment and children's mental health among African American and European American mothers and children. *Journal of Marriage & the Family*, 63, 954-966. doi: 10.1111/j.1741-3737.2001.00954.x

- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 18 (2), 167-175. doi: 10.1207/s15374424jccp1802_8.
- Jones, T., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25 (3), 341-363. doi:10.1016/j.cpr.2004.12.004
- Magura, S., & Moses, B. S. (1987). *Outcome measures for child welfare services: child well-being scales and rating form*. Washington, D.C.: Child Welfare League of America.
- Mammen, O., Kolko, D., & Pilkonis, P. (2003). Parental cognitions and satisfaction: Relationship to aggressive parental behavior in child physical abuse. *Child Maltreatment*, 8 (4), 288-301. doi: 10.1177/1077559503257112
- Martín, J., Alemán, J., Marchena, R., & Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano [Parental education and parental competences to prevent early school drop out]. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (4), 73-92. doi: http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402
- Menéndez, S., Hidalgo, M. V., Jiménez, L., Lorence, B., & Sánchez, J. (2010). Perfil psicosocial de familias en situación de riesgo. Un estudio de necesidades con usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios por razones de preservación familiar [Psychosocial characteristics of families at risk. A need study with women user of Social and Community Services in order to family preservation]. *Anales de Psicología*, 26 (2), 378-389.
- Menéndez, S., Jiménez, L., & Hidalgo, V. (2011). Estructura factorial de la escala PSOC (parental sense of competence) en una muestra de madres usuarias de servicios de preservación familiar [Factorial structure of PSOC (Parental Sense of Competence) scale with a sample of mothers from family preservation services]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 32 (2), 187-204.
- Montigny, F., & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49 (4), 387-396. doi: 10.1111/j.1365-2648.2004.03302.x.
- Nunes, C., & Ayala-Nunes, L. (2015). Famílias em risco psicossocial: desafios para a avaliação e intervenção [Families at psychosocial risk: Challenges for assessment and intervention]. *Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6 (1), 95-107.
- Nunes, C., Lemos, I., Ayala-Nunes, L., & Costa, D. (2013). Acontecimentos de vida stressantes e apoio social em famílias em risco psicossocial [Stressful life events and social support in families at psychosocial risk.]. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14, 313-320.
- Nunes, C., Jiménez, L., Menéndez, S., Ayala-Nunes, L., & Hidalgo, V. (2014). Psychometric properties of an adapted version of the parental sense of competence (PSOC) scale for Portuguese at-risk parents. *Journal Child & Family Social Work*. Published online Jun 1. doi: 10.1111/cfs.12159.
- Ohan, J. L., Leung, D. W., & Johnston, C. (2000). The Parenting Sense of Competence scale: Evidence of a stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32 (4), 251-261. doi: http://dx.doi.org/10.1037/h0087122
- Pérez, J., Ayala-Nunes, L., Hidalgo, M. V., Nunes, C., Lemos, I., & Menéndez, S. (2015). Parenting and stress: A study with Spanish and Portuguese at-risk families. *International Journal of Social Work*. Published online sept 23. doi: 10.1177/0020872815594220
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61, 59-78. doi: 10.1023/A:1021284215801
- Raghavan, R., & Alexandrova, A. (2015). Toward a theory of child well-being. *Social Indicators Research*, 121, 887-902. doi: 10.1007/s11205-014-0665-z
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal*, 26 (3), 177-190. doi: 10.1002/imhj.20044.
- Rodrigo, M. J., & Byrne, S. (2011). Social support and personal agency in at-risk mothers. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 13-24. doi: 10.5093/in2011v20n1a3.

- Rogers, H., & Matthews, J. (2004). The parenting sense of competence scale: Investigation of the factor structure, reliability, and validity for an Australian sample. *Australian Psychologist*, 39 (1), 88-96. doi: 10.1080/00050060410001660380.
- Sanders, M. R., & Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health & Development*, 31 (1), 65-73. doi: 10.1111/j.1365-2214.2005.00487.x
- Scheel, M. J., & Rieckmann, T. (1998). An empirically derived description of self-efficacy and empowerment for parents of children identified as psychologically disordered. *The American Journal of Family Therapy*, 26, 15-27. doi: 10.1080/01926189808251083
- Sevigny, P. R., & Loutzenhiser, L. (2010). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child: Care, Health and Development*, 36 (2), 179-189. doi: 10.1111/j.1365-2214.2009.00980.x.
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental self-efficacy: Predictor of parenting behavior adolescent outcomes. *Parenting, Science and Practice*, 2, 127-150. doi: 10.1207/S15327922PAR0202_03
- Statham, J., & Chase, E. (2010). *Childhood Wellbeing: A brief overview*. Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Teti, D. M., & Candelaria, M. A. (2012). Parenting Competence. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 4: Social conditions and applied parenting* (2nd ed., pp. 149-180). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Resumen

Competencias parentales percibidas de las familias en riesgo psicosocial y bienestar infantil

INTRODUCCIÓN. Las competencias parentales percibidas son un constructo central para comprender las dinámicas y procesos que ocurren en el sistema familiar. Son un determinante importante del comportamiento parental competente y están estrechamente relacionadas con el desarrollo saludable y el bienestar infantil. El objetivo del presente estudio fue obtener una mejor comprensión de las competencias parentales percibidas de las familias en riesgo psicosocial portuguesas y, más específicamente, analizar las relaciones entre las variables sociodemográficas, la eficacia parental percibida, la satisfacción con el rol parental y el bienestar infantil. **MÉTODO.** Participaron 207 familias (168 madres y 39 padres) que recibían intervenciones de preservación familiar en el Algarve (sur de Portugal). La Escala de Competencias Parentales Percibidas y un cuestionario sociodemográfico fueron aplicados por entrevistadores entrenados en entrevistas individuales. Las Escalas de Bienestar Infantil fueron completadas por 21 profesionales responsables de los casos. **RESULTADOS.** La mayoría de los participantes vivía bajo una situación económica y laboral precaria y tenía un bajo nivel educativo. De media, las familias estaban compuestas por cuatro personas y tenían dos hijos. El 58,5% vivía por debajo del umbral de pobreza nacional. Los participantes presentaban niveles medio-altos de eficacia parental percibida y satisfacción a pesar de que puntuaron significativamente más alto en eficacia. Observamos correlaciones significativas y positivas entre la eficacia y satisfacción con todas las dimensiones de bienestar (bienestar infantil global, disposición parental y trato recibido por el niño), excepto con la adecuación del hogar. **DISCUSIÓN.** Estos resultados ponen de relieve la necesidad de incluir como objetivo principal de las intervenciones psicoeducativas dirigidas

a estas familias el incremento de la satisfacción parental y el reajuste de la eficacia percibida. Se discuten las implicaciones para las políticas sociales dirigidas a este grupo vulnerable.

Palabras clave: *Familias en riesgo, Competencias parentales, Satisfacción parental, Autoeficacia parental, Bienestar infantil.*

Résumé

Les compétences parentales perçues des familles en risque psycho-social et le bien-être de l'enfant

INTRODUCTION. Les compétences parentales perçues sont une construction conceptuel clé pour comprendre les dynamiques et les processus des systèmes familiaux. Elles sont déterminantes pour le comportement des familles compétents et sont liées étroitement avec le développement sain et le bien-être de l'enfant. L'objectif de cette étude a été d'obtenir une meilleure compréhension des compétences parentales perçues des familles portugaises en risque psycho-social et, d'une manière plus spécifique, d'analyser les relations entre les variables sociodémographiques, l'efficacité parentale perçue, la satisfaction avec le rôle parental et le bien-être de l'enfant. **MÉTHODE.** Les 207 familles (parmi lesquelles 168 étaient des mères et 39 des pères) repris dans l'étude ont reçu des interventions de préservation familiale à l'Algarve (au sud de Portugal). L'Échelle des Compétences Parentales Perçues et un questionnaire de type sociodémographique ont été appliqués pour enquêteurs expérimentés dans des entretiens individuels. Les Échelles de Bien-être de l'Enfant ont été remplies par 21 professionnels chargés des cas. **RÉSULTATS.** La plupart des participants vivait dans une situation économique et de travail précaires et d'un faible niveau d'éducation. Le numéro moyen des membres qui faisaient partie de chaque famille était de quatre personnes (avec deux enfants). Le 58,5% vivait en dessous du seuil de pauvreté nationale. Les participants montraient des niveaux demi-hautes d'efficacité parentale perçue et de satisfaction, malgré qu'ils ont obtenu une ponctuation significativement plus élevé dans efficacité. Des corrélations significatives et positives entre l'efficacité et la satisfaction de toutes les dimensions du bien-être (bien-être de l'enfant au niveau global, disposition parentale et le traitement reçu par l'enfant), la seule exception étant l'adéquation au sein du foyer, ont été constatées. **DISCUSSION.** Ces résultats mis en relief la nécessité d'avoir comme objectif principale l'augmentation de la satisfaction parentale dans les interventions éducatives ave les familles ainsi que de réaligner l'efficacité perçue. On a réfléchi sur l'impact que ces faits ont sur les politiques sociaux qui visent á soutenir la vulnérabilité de ce collectif.

Mots clés: *Familles en risque, Compétences parentales, Satisfaction parentale, Auto-efficacité parentale, Bien-être de l'enfant.*

Perfil profesional de las autoras

Cristina Nunes (autora de contacto)

Associate Professor of the Department of Psychology and Educational Sciences and member of the Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics in University of Algarve. Research interests: Development, health and well-being in child and adolescents.

Correo electrónico de contacto: csnunes@ualg.pt.

Dirección para la correspondencia; Departamento de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Algarve. Campus de Gambelas. 8005-139 Faro. Portugal.

Lara Ayala-Nunes

PhD fellow (Fundação para a Ciência e a Tecnologia-Portugal) on the Department of Developmental and Educational Psychology of University of Seville. Member of the Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics in University of Algarve. Research interests: Child well-being, parenting, at-risk families, social policy.

Correo electrónico de contacto: layala@us.es

LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA: VARIABLES PREDICTIVAS^{1,2}

Primary and secondary education pupils' perceptions of their digital competence

JUAN DE PABLOS-PONS³, PILAR COLÁS-BRAVO, JESÚS CONDE-JIMÉNEZ⁴ Y SALVADOR REYES-DE CÓZAR
Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2016.48594

Fecha de recepción: 21/02/2016 • Fecha de aceptación: 23/05/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Pilar Colás-Bravo. Email: pcolas@us.es

Fecha de publicación online: 24/06/2016

INTRODUCCIÓN. Esta investigación tiene como objetivo identificar variables predictivas asociadas al nivel de dominio de la competencia digital de los estudiantes de educación primaria y secundaria, en base a su propia percepción. Se seleccionan tres variables que en la literatura científica se asocian a este dominio competencial: uso personal y social que los adolescentes hacen de las TIC, integración de las TIC en las prácticas escolares por parte del alumnado (internalización), y bienestar emocional con las tecnologías digitales. **MÉTODO.** La población objeto de estudio se compone de 291.551 estudiantes matriculados en centros de primaria y secundaria de la provincia de Sevilla (curso 2013-2014). Se realizó un muestreo por conglomerados, siendo la unidad muestral los centros que hacen un uso y aplicación de las TIC dilatado en el tiempo. La muestra final se compone de un total de 1.881 estudiantes, representando a la población objeto de estudio, a un nivel de confianza del 99% y con un error muestral del 3%. Para la recogida de datos se diseña un cuestionario *ad hoc* y se contrasta la fiabilidad del mismo obteniéndose un Alfa de Cronbach de $\alpha=0,890$. Para el análisis de los datos se realiza una regresión logística binaria mediante el paquete estadístico SPSS v.23. **RESULTADOS.** Los resultados confirman la bondad de ajuste del modelo propuesto (*PruebaOmmibus*=0,000, $R^2=0,239$ y *TestdeHosmer-Lemeshow*=0,193). Atendiendo a la capacidad clasificatoria del modelo, se ha conseguido la clasificación correcta de un 87,7% de los sujetos, con una especificidad del 98,6%. En cuanto a la capacidad predictiva, la variable internalización es la que mayor peso obtiene ($Exp(B)=2,233$), seguida de uso ($Exp(B)=1,627$) y bienestar emocional ($Exp(B)=1,454$). **DISCUSION.** Los hallazgos obtenidos confirman el valor predictivo de las variables; utilización de las TIC, internalización y bienestar subjetivo en la percepción de los propios alumnos de su competencia digital.

Palabras clave: Competencia digital, Estudiantes, Usos, TIC, Bienestar emocional, Internalización, Evaluación.

Introducción

La competencia digital constituye, según la Comisión Europea (2006), una de las ocho capacidades clave para poder participar en el aprendizaje a lo largo de la vida, además de: comunicación en lengua nativa, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática, aprender a aprender, habilidad cívica y social, iniciativa y emprendimiento, y finalmente, conciencia y expresión cultural. Estas destrezas son las que se consideran fundamentales para garantizar a la ciudadanía su participación activa en la sociedad del siglo XXI. La educación, en este sentido, se convierte en herramienta fundamental para potenciar la adquisición de estos dominios y reducir así la brecha digital, originada por desigualdades sociales, culturales, económicas o de otra índole, coadyuvando así a la inclusión social.

En esta misma línea, el VII Programa Marco de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la Unión Europea —Horizonte 2020—, en consonancia con la Agenda Digital para Europa o *i2020* (Comisión Europea, 2010), plantea la necesidad de que los ciudadanos tengan alfabetización digital, es decir, tengan competencias digitales para poder desarrollarse personal y socialmente en la actual sociedad, dinámica y cambiante. Para el logro de estos dominios se plantean políticas TIC, con objeto de acelerar la incorporación de las tecnologías en los escenarios escolares y así propiciar y garantizar el dominio de competencias digitales en la población escolar.

Coherentemente con estas políticas, PISA incorpora la evaluación de competencias digitales a través del ordenador (*Computer-Based Assessment, CBA*), poniendo a prueba en los estudiantes el nivel de dominio de las TIC (OCDE, 2015).

Esta breve exposición pone de manifiesto el interés de organismos internacionales de formar

a la ciudadanía en competencias digitales, además de incorporarlas como indicadores de éxito de los sistemas educativos internacionales. Si bien esta temática está teniendo una enorme difusión en escenarios sociales, educativos, políticos y científicos, originando una percepción de mucha información y conocimiento sobre las mismas, lo cierto es que hay dos cuestiones, entre otras, todavía no resueltas y que ocupan la atención de los investigadores de forma prioritaria: la conceptualización de la competencia digital y su medición. Los efectos del trabajo científico se observan en el primer caso en una evolución del concepto de competencia digital, que va haciéndose cada vez más complejo y afinado, y en la generación de modelos teóricos que sirvan de base para fundamentar su medición, no habiéndose llegado todavía a un consenso.

De ahí que a nivel científico tanto la formación, como la evaluación de los niveles de dominio de las competencias digitales, están generando una gran producción científica, siendo un indicador de la necesidad de avanzar en esta temática. En el apartado siguiente presentaremos brevemente y a grandes rasgos la problemática científica que ha generado estas dos cuestiones.

Marco teórico

La problemática de la conceptualización de la competencia digital y su medición

Uno de los primeros escollos en la medición de los niveles competenciales digitales es encontrar una conceptualización que sirva para establecer los indicadores de su medida. En Europa, dentro del marco de la Agenda Digital para 2020, el Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTS), uno de los institutos que forman parte del Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea, publica en 2011 el informe *Mapping Digital Competence: Towards a*

Conceptual Understanding, elaborado por Kirsti Ala-Mutka, que propone, entre otros objetivos, identificar los componentes clave de la competencia digital, en base a conceptualizaciones y modelos teóricos recogidos por la literatura científica.

En esta línea, Van Deursen y Van Dijk (2009) recopilan y analizan las definiciones existentes sobre la competencia digital, encontradas en distintas investigaciones científicas, y las sistematizan en tres grupos distintos, originando modelos teóricos conceptuales diferenciados:

- En el primer grupo aglutinan las definiciones que entienden la competencia digital como “*habilidades técnicas de Internet*”. En estos casos el dominio de competencia digital se observaría en las habilidades operacionales que los sujetos utilizan en el uso de las TIC (Steyaert, 2000, 2002; Bawden, 2001; Søby, 2003; van Dijk, 2005; Flores y Del Arco, 2013).
- En un segundo bloque agrupan las definiciones que entienden la competencia digital como “*habilidades formales de Internet*”. En estas habilidades se incluye el uso de hipermedia. Según Kwan (2001), la hipermedia permite a los usuarios elegir sus propios caminos no convergentes entre sí, es decir, los sujetos ya poseen un dominio técnico y son más libres para elegir sus propias trayectorias de desarrollo personal y/o social gracias al uso de la hipermedia.
- En el tercer grupo se engloban las conceptualizaciones que asimilan las competencias digitales a “*habilidades estratégicas de Internet*”. Este enfoque lo plantea Van Dijk (2005), argumentando que la competencia digital hace referencia a una serie de habilidades estratégicas, es decir, capacidades para utilizar las TIC como medio para la

consecución de objetivos; orientados a la mejora de los sujetos en la sociedad.

- En un cuarto grupo se registra la comprensión de la competencia digital como “*alfabetización digital*”. Con este enfoque encontramos autores (Bawden, 2001; Correia y Teixeira, 2003; Martin y Grudziecki, 2006), que entienden que la competencia digital implica una alfabetización en información.

Sin embargo, Van Deursen y Van Dijk (2009) critican el grueso de estas definiciones por entender que la mayoría de ellas son superficiales y están reducidas a un listado de conocimientos de ordenadores e Internet. Recientemente, estos mismos autores (Van Deursen y Van Dijk, 2016) incluyen otras modalidades de habilidades como las de comunicación y las de creación de contenidos, formándose modelos más abiertos, dinámicos y constructivistas. Por ello, Van Dijk (2005) apunta a que las competencias digitales deben ir más allá de una habilidad para trabajar con ordenadores y usar Internet, es decir, la competencia digital se define como la habilidad para buscar, seleccionar, procesar y aplicar la información a partir de una cantidad de fuentes, así como la capacidad de utilizar estratégicamente esta información para mejorar la posición de los ciudadanos. Se compone, por tanto, de habilidades instrumentales, informativas y estratégicas. En esta misma línea, contamos con la definición que aporta Ferrari (2012: 30): “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes (incluyendo por tanto habilidades, estrategias, valores y la conciencia) que se requieren cuando se utilizan medios TIC y digitales para realizar tareas”.

Acorde con este concepto de competencia digital más complejo, Colás y De Pablos (2005) indican que una competencia exige la activación de dimensiones y conocimientos conjugados de forma coherente y eficiente; una dimensión instrumental y/o cognitiva, una dimensión contextual (psicosocial) y una dimensión personal de

acción, orientadas o guiadas por unas metas o propósitos.

En este sentido, estudios sobre nuevas alfabetizaciones (*New Literacies Studies*) tratan de establecer revisiones de las taxonomías de habilidades digitales incorporando no solo la formación instrumental para el uso de la tecnología, sino también, y desde enfoques socioculturales, el desarrollo de aspectos cognitivos, emocionales, actitudinales y axiológicos vinculados a su uso (Area y Ribeiro-Pessoa, 2012; Aviram y Eshet-Alkalai, 2006).

Otros estudios nacionales muestran que la competencia digital tiene sentido dentro de una cultura digital, y esta inmersión conlleva interacción interpersonal; que a su vez genera estados emocionales positivos o negativos asociados al uso de las TIC (De Pablos, Colás, González y Camacho, 2013). Por tanto, no basta con ser consciente de que se necesita información y tener la capacidad de localizar, evaluar y utilizar la información para satisfacer necesidades propias y comunes, sino que además entra en juego un componente emocional. Esto es, el sujeto evalúa el uso de las TIC también en función de los efectos emocionales que le generan. Por tanto, el uso y utilización de las TIC están asociados a estados emocionales de los sujetos, bien sean positivos, tales como satisfacción, confianza, bienestar emocional, o negativos (tecnofobia).

Este breve recorrido nos lleva a la conclusión de la complejidad y dificultad de acotar una definición de la competencia digital, válida y universal aceptada por toda la comunidad científica y educativa, teniendo consecuencias directas en el abordaje de su registro y medición. Tal como afirman Ala-Mutka (2011) y Ferrari (2013), la problemática existente en la diversidad conceptual de la competencia digital y por tanto de modelos teóricos subyacentes a la misma representa un obstáculo o dificultad añadida para su medición y evaluación, es decir, para el diseño de instrumentos que registren los niveles adquiridos de competencia digital.

Por tanto, este panorama afecta y entorpece la identificación de indicadores aptos para registrar niveles competenciales y por tanto hacer mediciones precisas de su logro en el ámbito escolar.

Sin embargo, la medición y diagnóstico de las competencias digitales de los estudiantes de primaria y secundaria es uno de los objetivos prioritarios de distintos organismos internacionales. Así, la UNESCO (2008), junto con otros organismos tales como ISTE (2007) o la OCDE (2015), trabajan por establecer diferentes estándares de la competencia digital e indicadores evaluativos aplicables en la educación formal.

A esto se añade una nueva problemática respecto a los procedimientos técnicos y metodológicos a utilizar para garantizar la validez de la medida. En este sentido podemos diferenciar dos orientaciones; una centrada en pruebas de ejecución y otra en valoraciones perceptivas de los propios sujetos evaluados. En el primer caso la principal crítica estriba en que estas pruebas se diseñan esencialmente en base a competencias técnicas, y en menor medida, sobre habilidades formales, sin contemplar niveles competenciales de mayor complejidad. Sin embargo, según Van Dijk (2005), en la mayoría de ocasiones, el registro de los niveles competenciales se realiza en base a encuestas, en las que los propios sujetos emiten un juicio sobre su nivel competencial. La principal crítica que se le hace a este enfoque es que la medida no es objetiva y hay un fuerte componente subjetivo. Ante este panorama, algunos autores resumen esta situación afirmando que, hoy por hoy, no hay ningún modo ampliamente aceptado para medir las competencias tecnológicas de forma objetiva (Zhong, 2011).

La investigación sobre variables asociadas al dominio de competencias digitales

Dado que la educación en competencias digitales es uno de los principales retos del siglo XXI, una gran producción científica en la investigación

educativa se dirige a identificar factores y variables que potencian y facilitan el dominio competencial en TIC. Una de las líneas más robustas en este sentido es la referida a conocer el impacto de las políticas TIC en el dominio competencial del alumnado no universitario. En este caso, la hipótesis que se somete a estudio es si los usos de las tecnologías están relacionados o reflejan un mayor nivel competencial digital (Krumsvik, Egeandsdal, Sarastuen, Jones y Eikeland, 2013; Soby, 2013). En este sentido en el último informe de Pisa (OCDE, 2015) se indica que existe relación entre acceso a los ordenadores en las escuelas, el uso de ordenadores en las aulas y el rendimiento en la evaluación PISA. Pero también se encuentran relaciones entre esta y el nivel socioeconómico de los estudiantes, género, localización geográfica y acceso de las familias a los recursos tecnológicos.

Si bien esta línea ha sido la más intensamente tratada y con resultados convergentes sobre la importancia de la variable “uso de las TIC en las aulas”, otras variables, tales como internalización y bienestar subjetivo, son incorporadas más recientemente como consecuencia de la inclusión de enfoques como la perspectiva sociocultural y la psicología positiva y emocional. En este sentido, también podemos referenciar investigaciones que apuntan hacia una relación entre las variables bienestar e internalización con el dominio digital. Según Ilomäki, Kantosalo y Lakkala (2011), la competencia digital se compone no solo de las habilidades digitales sino también de aspectos sociales y emocionales para el uso y la comprensión de las TIC. En esta línea, el informe *Digital for Europe* (Comisión Europea, 2014) indica que las TIC tienen un papel de gran peso en nuestras vidas privadas que va más allá del ocio y de las relaciones sociales, dado que las prácticas de uso de las TIC se relacionan con el bienestar. Esto coincide con el trabajo de Sekret y Kommers (2014), quienes relacionan la competencia digital como clave para el bienestar. La educación no puede quedar ajena a todo esto y, por ello, se van creando iniciativas en las que

se vinculan competencia digital y bienestar o confortabilidad, como es el congreso denominado *Developing Digital Competence and Wellbeing*, organizado por WISE KIDS en 2016, dirigido a los docentes de escuelas de primaria del sur de Gales (Reino Unido). En esta línea, Zhong (2011) se interesa por identificar la influencia de factores socioculturales en el dominio competencial, ayudando este enfoque a identificar factores determinantes de la brecha digital.

Este panorama intelectual, aquí brevemente esbozado, aporta unas coordenadas que ayudan a comprender las dificultades que conlleva este tipo de investigaciones, así como a valorar las fórmulas adoptadas en este estudio para avanzar en este nuevo espacio de conocimiento científico.

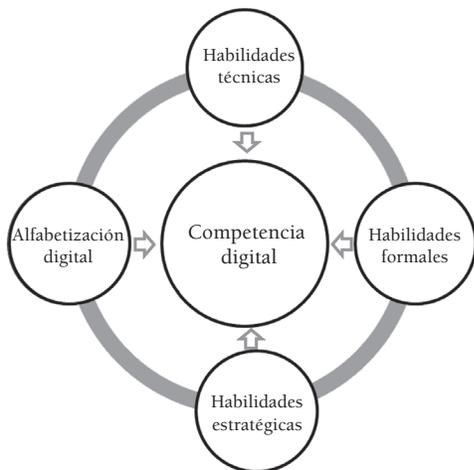
Modelo de competencia digital del estudio

En este estudio, partiendo de las agrupaciones propuestas por Van Deursen y Van Dijk (2009), sobre las distintas formas de conceptualizar la competencia digital, proponemos un modelo predictivo que integre, a modo de dimensiones, las distintas agrupaciones conceptuales de dicha competencia propuestas por estos autores (figura 1). Esto responde a la necesidad que existe en educación de comprender la competencia digital de manera holística y facilitar, a su vez, la propia evaluación de la misma en función de estas dimensiones.

Según este modelo, la competencia digital quedaría desglosada en cuatro grandes factores: 1) el primero estaría integrado por habilidades que tengan relación con aspectos de dominio técnico de la TIC; 2) el segundo por habilidades de uso formal de las TIC a través de la hipermedia; 3) el tercer factor incluiría habilidades de uso de las TIC de carácter estratégico orientada a la consecución de metas; y por último 4) un cuarto factor que hace referencia a la inmersión de los sujetos en una cultura digital, es decir, se va más allá de un dominio o uso estratégico de las TIC, estaríamos hablando de un nivel de

alfabetización digital, el cual queda vinculado a procesos emocionales asociados a la aplicación de las TIC.

FIGURA 1. Modelo de dimensiones para la sistematización de la competencia digital



Esta investigación trabaja, por tanto, con un modelo conceptual en el que integra y conjuga las diversas orientaciones actualmente existentes sobre el concepto de competencia digital. Se plantea como principal objetivo identificar variables predictivas asociadas al nivel de dominio de la competencia digital de los estudiantes de educación primaria y secundaria, con el fin de generar un modelo predictivo de variables a considerar y valorar para explicar los diferentes niveles de dominio digital que pueden mostrar el alumnado no universitario.

Método

Objetivos y/o hipótesis de investigación

El objetivo principal de este estudio es identificar variables predictivas asociadas al nivel de dominio de la competencia digital de los estudiantes de educación primaria y secundaria, desde su propia percepción. Para ello, se seleccionan tres variables que en la literatura científica se asocian

a este dominio competencial: *uso personal y social* de las TIC, integración de las TIC en las prácticas de los sujetos (*internalización*), y *bienestar emocional* con las tecnologías digitales.

Este objetivo general se lleva a cabo a través de los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar, de manera empírica, la relación existente entre las variables: *uso personal y social* de las TIC, *internalización* y *bienestar emocional* y la *percepción de la competencia digital*.
- Establecer un modelo predictivo de las variables asociadas al dominio de *competencia digital*.

Población y muestra

La población objeto de estudio se compone de 291.551 estudiantes matriculados en centros de primaria y secundaria de la provincia de Sevilla. Se realiza un muestreo por conglomerados, siendo la unidad muestral los centros que han participado de forma continuada en los programas de políticas TIC dirigidos a la integración de las TIC en los centros escolares. La muestra final se compone de un total de 1.881 estudiantes, siendo representativa de la población con un nivel de confianza del 99%, y con un error muestral del 3%.

La distribución de la muestra por sexos es del 50,8% de alumnos y el 49,2% de alumnas. En cuanto al nivel educativo, el 46,9% es alumnado de educación primaria y el 53,1% alumnado de secundaria. En educación primaria la distribución por cursos es la siguiente: 5,5% tercero, 14,7% cuarto, 39,4% quinto, 40,4% sexto; mientras que en secundaria: 19,2% primero, 32,2% segundo, 31,1% tercero y 17,3% cuarto.

Técnica de recogida de datos y variables de estudio

La recogida de datos de las variables de estudio se lleva a cabo en base a un cuestionario

construido a través de escalas, elaborado *ad-hoc*, que registran distintos niveles competenciales, basados en la categorización realizada por Van Deursen y Van Dijk (2009) antes mencionada, y representada en la figura 1, anteriormente mostrado. Estas escalas se validan y se contrasta su fiabilidad.

Concretamente, se diseñan tres escalas tipo Likert de 1 a 5 (siendo 1 la valoración más baja y 5 la más alta) que pretenden recoger y sintetizar la variabilidad conceptual y dimensional que componen la competencia digital. Para medir la valoración de los estudiantes sobre su propio nivel de competencia digital, se plantea un único ítem, denominado *percepción del nivel de competencia digital*, los estudiantes deben puntuar dicho nivel en una escala de Likert de 1 a 5 (siendo 1 la valoración más baja y 5 la más alta).

Con respecto al diseño de las escalas, la primera escala, “Uso personal y social de las TIC”, engloba las dimensiones *habilidades técnicas* y *habilidades formales* que se han descompuesto en 8 ítems tal como se muestra en la tabla 1.

TABLA 1. Ítems de la escala “Uso personal y social de las TIC”

Usos personal y social de las TIC
Uso el ordenador e Internet para jugar, escuchar música o descargarme cosas
Uso el ordenador para hacer los deberes y aprender
Utilizo Internet para intercambiar información y comunicarme
Mi familia me motiva para que use el ordenador e Internet
En casa, me permiten usar el ordenador/tablet cuanto tiempo desee
Mi familia me pide que tenga cuidado con las cosas que hay en Internet
En casa suelo ayudar a mi familia cuando no saben algo del ordenador o Internet
Suelo usar ordenadores o tablets con mi grupo de amigos o compañeros de clase

Nuestra segunda escala, “Integración/internalización de las TIC”, se corresponde con la dimensión *habilidades estratégicas*, que se materializa a través de 11 ítems, tal como se muestra en la tabla 2. En esta escala, los ítems relacionan posibles actividades que los sujetos indican llevan a cabo con las TIC, expresando la identidad o cultura digital “internalización”

TABLA 2. Ítems de la escala “Internalización de las TIC”

Internalización de las TIC
Realizo sin problemas las actividades que me piden que haga con el ordenador
Sé cómo funcionan las tecnologías, y además las uso para hacer los deberes
Cuando puedo, hago las actividades que me mandan para casa con el ordenador
Utilizo internet de formas muy distintas para hacer cosas que me interesan
Necesito Internet para hacer cosas, aunque no me pidan que las haga con él
Uso el ordenador para hacer cosas que nadie me ha enseñado
En el colegio nos ponen tareas que realizaría mejor con un ordenador
En clase he sentido la necesidad de usar el ordenador para trabajar, incluso cuando el profesor no plantea la actividad para usar ordenadores
Aunque nadie me ha enseñado, podría usar el ordenador para hacer tareas de clase de manera más fácil
Aprendí cosas en el colegio que ahora no podría hacer sin ordenador
Sabría utilizar el ordenador e Internet para aprender mucho más de lo que aprendo

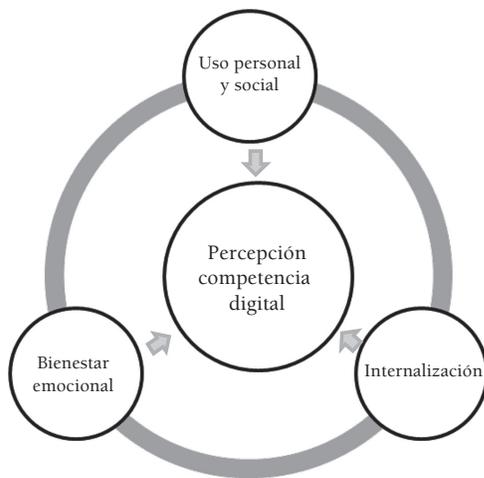
Por último, en la tercera escala, *bienestar emocional*, se pretende recoger la información relativa a los efectos emocionales que genera el uso de las TIC. Esta escala consta de 9 ítems, tal como puede verse a continuación (tabla 3).

TABLA 3. Ítems de la escala “Estados emocionales asociados al uso de las TIC”

Usar los ordenadores me hace sentir
Curiosidad con las cosas nuevas que aprendo
Más apoyo por parte de mis profesores.
Orgullo por las cosas que hago
No me siento frustrado, me sale todo
Mayor confianza en mí (autoestima)
Mayor seguridad, no me pongo tan nervioso/a
Diversión, me aburro menos con las cosas que hacemos
Bienestar y satisfacción
Si no me permitieran usar tecnologías, me sentiría muy insatisfecho/a

Por tanto, y a modo de resumen, en la figura 2 se muestran las variables que entran en juego en este estudio; a saber, tres variables independientes que se han obtenido a través de la suma de las puntuaciones medias de todos los ítems que componen cada escala respectivamente, y la variable dependiente *percepción del nivel de competencia digital*.

FIGURA 2. Variables objeto de estudio



Técnica de análisis de datos

Para dar respuesta a nuestros objetivos científicos se han aplicado diferentes técnicas estadísticas de análisis cuantitativo mediante el paquete estadístico SPSS v.23.

Para establecer el modelo predictivo de las variables asociadas a la *percepción global sobre el nivel de competencia digital* se ha aplicado, en primer lugar, un análisis correlacional (Rho de Spearman) para confirmar la relación existente entre las escalas seleccionadas y la variable independiente; y, en segundo lugar, se ha realizado una regresión logística binaria con el objetivo de establecer una sistematización jerárquica de la capacidad predictiva de las diferentes variables estudiadas.

Fiabilidad

La fiabilidad se ha realizado mediante el Alfa de Cronbach que arroja un coeficiente global de ,890, indicándonos que el instrumento elaborado presenta una elevada consistencia interna y fiabilidad. Asimismo, de manera individual se han obtenido, tal como se observa en la tabla 4, un alfa de 0,880, 0,808 y 0,641, respectivamente, asociadas a las escalas “Uso personal y social”, “Bienestar emocional” (estado emocional) con las tecnologías digitales e “Integración de las TIC en las prácticas de los sujetos” (internalización).

TABLA 4. Alfa global y de las diferentes escalas

Escala	Alfa de Cronbach
Global	.890
Uso personal y social	.880
Bienestar emocional	.808
Internalización	.641

Si bien el valor del Alfa de Cronbach obtenido en la escala de internalización es bajo para considerarlo óptimo, algunos autores, como Nunnally (1967: 226) indican que en las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad de 0.6 o 0.5 puede ser suficiente. Por otra parte, dado el carácter exploratorio de nuestro estudio, este valor se considera aceptable, según otros autores, tales como Huh, Delorme y Reid, (2006). En esta línea cabe señalar lo elevado del coeficiente Alfa global, que es superior al de las escalas que se incluyen.

Resultados

Antes de realizar la regresión logística binaria, se ha usado un análisis correlacional (Rho de Spearman) para identificar de manera empírica aquellos factores que correlacionan de manera estadísticamente significativas con el ítem *percepción global sobre el nivel de competencia*

digital y que, por tanto, justifican su representatividad. Tal como se muestra en la tabla 5:

Para establecer el modelo predictivo se ha usado la técnica estadística de regresión logística binaria. Para ello, se han utilizado las tres variables independientes de nuestro estudio y se ha convertido la variable dependiente en dicotómica aplicando el siguiente criterio científico:

Valoraciones obtenidas $1 \geq x \leq 3$ = Baja percepción del nivel de competencia digital

Valoraciones obtenidas $3 < x \leq 5$ = Alta percepción del nivel de competencia digital

El modelo de regresión se ha construido siguiendo un método de introducción por pasos. Los 3 factores obtenidos y que, por tanto, forman parte de la ecuación de regresión. Todas las variables obtenidas (tabla 6) son

TABLA 5. Coeficientes de correlación Rho de Spearman y significación de las escalas con el ítem independiente

		Rho de Spearman		
		Uso personal y social	Internalización	Bienestar emocional
Percepción del nivel competencia digital	Coef.	.313**	.405**	.382**
	Sig.	.000	.000	.000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

TABLA 6. Variables introducidas en la ecuación de regresión

Variables explicativas de la percepción del nivel de competencia digital	B	Error típico	Wald	gl	Sig.
Uso personal y social	.487	.127	14.687	1	.000
Internalización	.803	.117	47.032	1	.000
Bienestar emocional	.375	.097	14.928	1	.000
Constante	-3.259	.387	70.920	1	.000

significativas de acuerdo con el estadístico chi-cuadrado de Wald, cuyo valor observado es $p \leq 0,000$, y por tanto $p \leq 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula, y se confirma la hipótesis alternativa, que establece que existe una correlación significativa entre estas variables y la variable dependiente *percepción de la competencia digital*.

La bondad del modelo obtenido se ha contrastado utilizando diferentes pruebas estadísticas. La prueba ómnibus presenta una significación del ,000 y nos indica que la capacidad de predicción del modelo con las variables introducidas mejora el ajuste de manera significativa (tabla 7).

TABLA 7. Prueba ómnibus de coeficientes de modelo

Chi-cuadrado	gl	Sig.
250.572	3	.000

De igual modo, se puede afirmar que nuestro modelo es significativo en tanto es capaz de explicar entre un 13% y un 24% de la varianza de la variable dependiente tal como se observa a continuación (tabla 8).

TABLA 8. Resumen del modelo

R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
.131	.239

Además, se ha sometido el modelo a contraste mediante la prueba de Hosmer y Lemeshow, arrojando un estadístico chi-cuadrado de 11,148, con una probabilidad asociada $p=.193$. Esta prueba parte de la idea de que, si el ajuste es bueno, un valor alto de la probabilidad predicha (p) se asociará con el resultado 1 de la variable binomial dependiente (tabla 9).

TABLA 9. Prueba de Hosmer y Lemeshow

Chi-cuadrado	gl	Sig.
11.148	8	.193

En cuanto a la capacidad clasificatoria del modelo, se ha conseguido la clasificación correcta de un 87,7% de los sujetos (tabla 10), mostrando una alta especificidad del 98,6% y una sensibilidad del 17,4%. Dicho de otro modo, el modelo es capaz de pronosticar de manera acertada al menos nueve de cada diez sujetos estudiados.

Esta predicción aumenta significativamente en aquellos estudiantes que presentan *percepción de dominio de competencia digital* alto, cuya predicción es posible en un 98,3% de los casos. Es decir, casi el 100% de los estudiantes ha sido posible pronosticarlo.

Una vez confirmada la bondad de ajuste del modelo, estudiamos las variables incluidas en el mismo. Tal como se observa en la tabla 11, las tres variables estudiadas muestran un coeficiente de regresión (B) positivo y, por tanto, podemos afirmar que las variables introducidas son facilitadoras o explicativas de la percepción del nivel de competencia digital. Sumado a lo anterior, se toman en consideración los *odds ratio*, que representan un modo de cuantificar cuánto más probable es el suceso cuando los factores predictores incrementan su valor. En la tabla 11 se muestran las *odds ratio* para cada variable del modelo y los límites de su intervalo de confianza con un nivel del 95%.

Una vez establecido el modelo predictivo se muestra a continuación la ecuación de regresión logística resultante:

$$\text{Logit}(p) = - 3.259 + 0,803*(\text{INTERNALIZACIÓN}) + 0.487*(\text{USO PERSONAL Y SOCIAL}) + 0,375*(\text{BIENESTAR EMOCIONAL})$$

TABLA 10. Matriz de clasificación

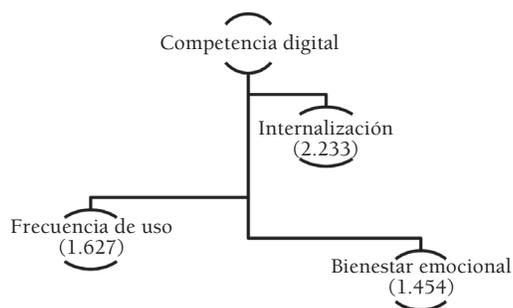
Observado	Pronosticado			% acumulado
	Nivel de competencia digital			
	Bajo	Alto		
Nivel de competencia digital	Bajo	42	24	29,4
	Alto	21	338	98,3
Porcentaje global				87,7

TABLA 11. Odds ratio e intervalos de confianza

Variables explicativas de la percepción del nivel de competencia digital	B	Odds ratio	Intervalo de confianza. 95% para odds ratio	
			Inferior	Superior
Internalización	.803	2.233	1.775	2.810
Uso personal y social	.487	1.627	1.269	2.088
Bienestar emocional	.375	1.454	1.203	1.759
Constante	-3.259	.038		

Basándonos en los *odds ratio*, a continuación (figura 3) se muestra una clasificación de los factores incluidos en el modelo estableciendo una jerarquía de acuerdo a su potencia predictiva.

FIGURA 3. Variables jerarquizadas según su potencia predictiva



Conclusiones

Los hallazgos obtenidos indican que la percepción de los escolares sobre la propia competencia digital está ligada y asociada a tres variables; el uso personal y social de los recursos tecnológicos, la internalización que los sujetos hacen de las tecnologías, así como los estados emocionales asociados a estos usos. En el modelo predictivo obtenido cabe destacar que es la internalización la que tiene un mayor peso predictivo de la percepción de la competencia digital, lo que podría interpretarse como que los sujetos manejan una percepción de la competencia digital más vinculada a aprendizajes más complejos y no tanto externos, como podría ser el uso de las TIC. Por otra parte, cabe destacar que el bienestar emocional es una variable a considerar en la valoración que hacen los sujetos de su

propia competencia digital. Por tanto y, en síntesis, esta investigación arroja luz sobre elementos o variables que sustentan internamente la percepción de los niveles competenciales en los sujetos escolarizados.

Por otra parte, estos resultados convergen con los obtenidos en otras investigaciones en cuanto a la estrecha relación entre uso de las TIC y niveles competenciales digitales (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones y Eikeland, 2013; Soby, 2013) y, también, con otros hallazgos en los que se relaciona la competencia digital como clave para el bienestar (Sekret y Komers, 2014).

A nivel más aplicado, los resultados de este estudio indican, claramente, la necesidad de promover políticas educativas basadas en la accesibilidad y disponibilidad de las TIC en las aulas, así como la pertinencia de integrar o trabajar la internalización de las TIC en las actividades escolares. Es precisamente esta última variable la que más estrecha relación guarda con el nivel competencial digital. Son precisamente los centros más innovadores y avanzados en la integración de las TIC los que realizan y desarrollan más prácticas en las aulas orientadas a la internalización.

Además, el bienestar emocional, es una variable a considerar en la valoración que los sujetos hacen de su competencia digital. Investigaciones previas (De Pablos, Colás, González y Camacho, 2013) indican que la innovación y altos niveles de competencia digital en los centros educativos está estrechamente relacionada con estados de bienestar emocional.

Estos hallazgos pueden ser de utilidad para las políticas TIC, en tanto muestran claramente caminos para la formación de los jóvenes en competencias digitales, así como la evaluación del éxito de las mismas. Según Colás, Conde y González (2015), el nivel de competencia digital debe ser considerado un indicador a tener en cuenta en el éxito de dichas políticas TIC. De

modo que, obteniendo el nivel competencial de los estudiantes y de los docentes, se conseguiría un marco de referencia que ofrece una información valiosa que puede servir de orientación para futuras acciones políticas TIC, fundamentadas en necesidades formativas reales.

Y, por último, el modelo hallado arroja luz sobre variables predictivas asociadas a la competencia digital. No obstante, debemos tener en cuenta que el valor del Alfa de Cronbach obtenido en la escala de Internalización (.641) es bajo para considerarlo óptimo, aunque algunos autores como Nunnally (1967) indican que en las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad en torno a 0.6 o 0.5 puede ser suficiente. También otros autores (Huh, Delorme y Reid, 2006) indican que el valor de fiabilidad en investigación exploratoria debe ser igual o mayor a 0.6, mientras debe estar entre 0.7 y 0.8 en estudios confirmatorios.

Dado que el valor del Alfa de Cronbach se relaciona con el número de ítems (longitud de la prueba) y la dispersión de las puntuaciones, el bajo valor obtenido con nuestros datos podría explicarse porque estas escalas se pasan en colegios en los que están integradas las TIC, originando poca dispersión en la respuesta, lo que produce índices de fiabilidad más bajos. Por otra parte la complejidad del constructo de internalización hace recomendable incorporar un mayor número de ítems en esta escala. Por tanto sería recomendable una segunda aplicación, introduciendo un mayor número de ítems en esta escala, y haciendo extensiva la muestra a centros que no tengan trayectoria en la aplicación de programas TIC en sus aulas.

Estos resultados parecen dar la razón a autores que se posicionan en un concepto de competencia digital más profundo y complejo (Van Deursen y Van Dijk, 2009). No obstante, convendría probar si el modelo funciona con otros agentes, tales como el profesorado, y en otros contextos socioculturales, confirmando a su vez la validez de las escalas aplicadas.

Aunque el marco del estudio son los centros escolares no universitarios de la provincia de Sevilla, pensamos que por la representatividad

de la muestra los resultados pueden ser transferibles a otros contextos escolares que presenten características similares.

Notas

¹ Los datos recogidos en este artículo forman parte del Proyecto de I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado: *Las políticas de un “ordenador por niño” en España, visiones y prácticas del profesorado ante el Programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas* (Ref: CS02010); aprobado dentro del Plan Nacional de I+D+i 2008-2011. El Programa Escuela 2.0 es suprimido en 2012, tres años después de su puesta en marcha. Por lo que se incorpora un nuevo objetivo científico, no previsto inicialmente, de conocer las aplicaciones que se hacen de las TIC en las aulas en las comunidades autónomas una vez suprimido el Programa Escuela 2.0. Los datos utilizados en esta aportación corresponden a esta última fase del proyecto de investigación.

² En este artículo se ha utilizado los términos en su género masculino, con valor sintético y genérico, en lugar de la dualidad masculino/femenino. Este uso no supone discriminación sexista alguna, sino un intento de no realizar una escritura demasiado extensa y proporcionar mayor fluidez y claridad al texto.

³ Todos los autores de este artículo son miembros del Grupo de Investigación “Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa” (GIETE/HUM-154) de la Universidad de Sevilla, y pertenecen a la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D). La dirección postal del mismo es Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla (España).

⁴ Becario del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España).

Referencias bibliográficas

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Sevilla: JRC-IPTS/European Commission.
- Area-Moreira, M., y Ribeiro-Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, XIX (38), 13-20. doi: 10.3916/C38-2012-02-01
- Aviram, A., y Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1, 1-11.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies; a review of concepts. *Journal of Documentation*, 47, 218-259. doi: 10.1108/EUM0000000007083
- Colás, P., y De Pablos, J. (2005.). *La universidad en la Unión Europea. El Espacio de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Colás, P., Conde, J., y González, T. (2015). Evaluación de políticas TIC: competencias digitales. *EDUSK. Revista Monográfica de Educación*, 4 – Calidad educativa: avances, aportaciones y retos, 289-329. São Paulo: editorial skepsis +.
- Comisión Europea (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394, 10-18.
- Comisión Europea (2010). *Comunicación “Agenda digital para Europa”* [COM(2010) 245 final - no publicada en el Diario Oficial]. Brussels: European Commission.
- Comisión Europea (2014). Chapter 4. Digital Competences in the Digital Agenda. En Comisión Europea (ed.), *Digital for Europe* (pp. 95-121). Brussels: European Commission.

- Correia, R., y Teixeira, J. (2003). Information literacy: an integrated concept for a safer Internet. *Online Information Review*, 27, 311-320. doi: 10.1108/14684520310502261
- De Pablos, J., Colás, P., González, T., y Camacho, C. (2013). Teacher well-being and innovation with information. *Quality and Quantity*, 47 (5), 2755-2767. doi 10.1007/s11135-012-9686-3
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: JRC-IPTS/European Commission. doi: 10.2791/82116
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Sevilla: JRC-IPTS/European Commission. doi: 10.2788/52966
- Flores, O., y Del Arco, I. (2013). Nativos digitales, inmigrantes digitales: rompiendo mitos. Un estudio sobre el dominio de las TIC en profesorado y estudiantado de la Universidad de Lleida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (2), 59-74. doi: 10.13042/brp.2013.65204
- Huh, J., Delorme, D. E., y Reid L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40 (1), 90-116. doi: 10.1007/s11135-012-9686-3
- Iloäki, L., Kantosalo, A., y Lakkala, M. (2011). *What is digital competence?* Brussels: European Schoolnet. Recuperado de <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3>.
- ISTE (2007). *NETS for Teachers: National educational technology standards for teachers, Second edition*. ISTE® (International Society for Technology in Education). Recuperado de <http://www.iste.org/nets/students>
- Krumsvik, R. J., Egelandstad, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø., y Eikeland, O. J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplærings -sluttrapport*. Recuperado de http://www.ks.no/PageFiles/41685/Sluttrapport_SMIL.pdf
- Kwan, M. (2001). Cyberspatial cognition and individual access to information: the behavioral foundation of cybergeography. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 28, 21-37. doi: 10.1068/b2560
- Martin, A., y Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *ITALICS: Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5 (4), 246-264. doi:10.11120/ital.2006.05040249
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Bruselas: PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264239555-en
- Sekret, I. V., y Kommers, P. A. M. (2014). Conceptual issues of the digital competence development in the framework of the Council of the European Union. En M. Turčáni, M. Drlik, J. Kapusta y P. Švec (Ed.), *DIVAI 2014 – Distance Learning in Applied Informatics. Conference Proceedings* (s.p.). Nitra (Slovakia): Faculty of Natural Sciences, Department of Informatics.
- Søby, M. (2003). *Digital Competences: From ICT Skills to Digital "Bildung"*. Oslo: University of Oslo.
- Søby, M. (2013). Learning to be: developing and understanding digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8 (3), 135-138.
- Steyaert, J. (2000). *Digitale vaardigheden: geletterdheid in de informatiesamenleving. Working document 76*. Den Haag: Rathenau Instituut.
- Steyaert, J. (2002). Inequality and the digital divide: myths and realities. En S. Hick y J. McNutt (eds.), *Advocacy, Activism and the Internet* (pp. 199-211). Chicago: Lyceum Press.
- UNESCO (2008). *ICT competency standard for teachers*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>
- Van Deursen, A., y Van Dijk, J. (2009). Using the internet: skill related problems in users' online behavior. *Interacting with computers*, 21 (6), 393-402. doi: 10.1016/j.intcom.2009.06.005
- Van Deursen, A., y Van Dijk, J. (2016). Modeling Traditional Literacy, Internet Skills and Internet Usage: An Empirical Study. *Interacting with Computers*, 28 (September), 13-26. doi: 10.1093/iwc/iwu027

- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide inequality in the information society*. London: Thousand Oaks: Sage Publications. doi: 10.1080/15205430701528655
- WISE KIDS (2016). *Developing Digital Competence and Wellbeing – A Training Conference for Primary School Educators*. South East of Wales (UK): WISE KIDS & Central South Consortia.
- Zhong, Z. (2011). From access to usage: The divide of self-reported digital skills among adolescents. *Computers & Education*, 56 (3), 736-746. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.016

Abstract

Primary and secondary education pupils' perceptions of their digital competence

INTRODUCTION. This research aims to identify predictor variables associated with the domain level of digital competence of students in primary and secondary education from their own perception. Three variables in the scientific literature associated with this domain are selected: the personal and social subjects' use of ICT, the integration of ICT in school practices by students (internalization), and the emotional well-being associated with digital technologies. **METHOD.** The study population consisted of 291,551 students enrolled in Primary and Secondary schools in the province of Seville (2013-14). Cluster sampling was performed, the sample unit were schools that have used and applied ICT for a long time. The final sample consisted of a total of 1,881 pupils, representing the population under study, at a confidence level of 99% and a sampling error of 3%. For data collection an *ad hoc* questionnaire was designed and the reliability thereof is contrasted obtaining a *Cronbach's alpha* of $\alpha=0.890$. For data analysis a binary logistic regression was performed using SPSS v.23. **RESULTS.** The results confirm the goodness of fit of the proposed model (*Test Ommibus*=0.000, $R^2=0.239$ and *Hosmer-Lemeshow Test*=0.193). The qualifying capacity model has been achieved correctly classifying 87.7% of subjects, with a specificity of 98.6%. In terms of predictive capacity, Internalization variable which gets more weight ($Exp(B)=2.233$), followed by Use ($Exp(B)=1.627$) and emotional wellbeing ($Exp(B)=1.454$). **DISCUSSION.** The findings confirm the predictive value of the variables; the use of ICT, the internalization and the subjective well-being in pupils' the perception of their digital competence.

Keywords: *Digital competence, Pupils, ICT use, Well-being, Internalization, Evaluation.*

Résumé

La compétence numérique des élèves qui appartiennent à des niveaux d'enseignement non universitaire: prédicteurs de compétence

INTRODUCTION. Cette recherche vise à identifier les variables prédictives associées au niveau de acquisition de la compétence numérique des élèves aux enseignements Primaire et Secondaire, compte tenu de leur propre perception. Trois variables, associées à ce domaine de compétence dans la littérature scientifique, ont été sélectionnés: l'usage personnel et social que les adolescents font des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), l'intégration des TIC dans les pratiques scolaires par les élèves (intérieurisation), et le bien-être émotionnel par rapport aux technologies numériques. **MÉTHODE.** La population à l'étude se compose de 291.551 élèves

inscrits dans les écoles primaires et secondaires dans la province de Séville (années 2013-14). Un échantillonnage cluster a été effectué, étant l'unité d'échantillonnage les centres qui font usage et appliquer des TIC dans un période élargi dans le temps. L'échantillon final se compose d'un total de 1.881 élèves, qui représentent la population à étudier, montrant un niveau de confiance de 99% et une erreur d'échantillonnage de 3%. Pour la collecte des données, un questionnaire *ad hoc* a été conçu et la fiabilité a été contrastée avec l'obtention d'un *Alpha de Cronbach* de $\alpha = 0,890$. Pour analyser les données, une régression logistique binaire a été effectuée en utilisant le logiciel statistique SPSS v.23. **RÉSULTATS.** Les résultats confirment la qualité de l'ajustement du modèle proposé (*Test Ommibus*=0,000, $R^2=0,239$, et *Test de Hosmer-Lemeshow*=0,193). Il a été obtenu la classification correcte de 87,7% des sujets avec une spécificité de 98,6% conforme à la capacité de classification de ce modèle. Concernant la capacité prédictive, la variable d'Intériorisation est la plus importante ($Exp(B)=2.233$), suivi par les variables d'utilisation ($Exp(B)=1.627$) et du bien-être émotionnel ($Exp(B)=1.454$). **DISCUSSION.** Par rapport à la la perception qui ont des élèves sur leur compétence numérique, les résultats confirment la valeur prédictive des variables d'utilisation des TIC, d'intériorisation et du bien-être subjectif.

Mots-clés : *Compétence numérique, Élèves, Usage des TIC, Bien-être émotionnel, Intériorisation, évaluation.*

Perfil profesional de los autores

Juan de Pablos-Pons

Es catedrático de Tecnología Educativa en la Universidad de Sevilla. Es el decano y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dirige el Grupo de *Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa* (HUM-144/GIETE), adscrito a la Universidad de Sevilla y perteneciente al Plan Andaluz de Investigación. Colabora con la ANECA, así como con la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva, perteneciente al Ministerio de Ciencia y Tecnología. Autor y editor científico de diferentes libros, entre los que cabe destacar en los últimos años: *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (2009) y *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC* (2010) y *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales* (2015).

Correo electrónico de contacto: jpablos@us.es

Pilar Colás-Bravo (autora de contacto)

Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla. Sus líneas de trabajo se centran en la innovación, tecnologías y evaluación educativa. Perteneciente al Grupo de Investigación Evaluación y Tecnología Educativa (HUM-154). Colabora con la ANECA en calidad de Experta para la Acreditación del Profesorado Universitario, así como con la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva, perteneciente al Ministerio de Ciencia y Tecnología, encargada de evaluar los proyectos de investigación pertenecientes a los Programas Nacionales I+D. Ha sido coordinadora del Área Científica de Ciencias de la Educación del Plan Nacional de Formación de Recursos Humanos de Investigación, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. Es miembro del Comité de Expertos del Consejo de la Juventud de España, en materia de Educación.

Correo electrónico de contacto: pcolas@us.es

Dirección para la correspondencia: Pilar Colás Bravo, Departamento de MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, calle Pirotécnica s/n, 41013. Sevilla (España).

Jesús Conde-Jiménez

Becario activo del programa nacional FPU del Ministerio de Educación. Está terminando su tesis doctoral “*La mediación de las TIC en la creación de ambientes de aprendizaje y el logro de competencias digitales*”. Máster en *Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación* y licenciatura en *Psicopedagogía*. Es investigador del Grupo de *Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa* (HUM-144/GIETE), y ha impartido docencia en el Departamento de MIDE de la Universidad de Sevilla. Ha realizado estancias en *Arcola Research* (Londres) y en la *University of West of Scotland* (Escocia). Además, ha escrito artículos y capítulos de libros, tales como *Tutorial action through action research* (Síntesis, 2015), *El Programa Escuela TIC 2.0 y sus efectos, según el profesorado* (La Muralla, 2015).

Correo electrónico de contacto: jconde6@us.es

Salvador Reyes-de Cózar

Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (España). Actualmente es asistente honorario en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de trabajo científico y proyectos de investigación se centran en la innovación, tecnologías y evaluación educativa y el estudio del *engagement* en educación. Pertenece al Grupo de Investigación Evaluación y Tecnología Educativa (HUM-154). Ha colaborado en diversos proyectos de investigación nacionales y europeos. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en revistas científicas y capítulos de libros. Correo electrónico de contacto: sdecozar@gmail.com

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

SANTOS REGO, M. A., SOTELINO, A., y LORENZO, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona, Octaedro, 134 pp.

Buscamos fórmulas capaces de reconciliar satisfactoriamente la teoría con la práctica, el conocimiento con la emoción, el desarrollo individual con la solidaridad, cuando pensamos en los amplios márgenes de mejora que admite nuestra educación. Entre las propuestas de mayor calado en estos últimos años, que procuran aproximarse a completar esa difícil experiencia bimodal, el *service-learning* (aprendizaje-servicio, ApS) se ofrece como una metodología promisoría. Como es sabido, el ApS combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad mediante un proyecto educativo en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el propósito de mejorarlo. Aunque ya contemos con algunas notorias fuentes bibliográficas al respecto, aportaciones institucionales diversas y experiencias interesantes en nuestro ámbito, la obra de Miguel Ángel Santos, Alexandre Sotelino y Mar Lorenzo, acreditados expertos en la materia y miembros del Grupo Esculca (Universidad de Santiago de Compostela), referente nacional en este campo, viene a contribuir al desarrollo de esta metodología en España, particularmente en el contexto universitario, donde escasean trabajos como este, inspirando la elaboración de propuestas y estrategias de intervención.

Cuatro capítulos configuran esta monografía. El primero está destinado a los agentes y relaciones para el ApS, tratando de presentar nitidamente las múltiples posibilidades que esta metodología encierra, con beneficios para los participantes,

las instituciones educativas y sociales impulsoras y para el entorno comunitario que recibe el servicio. En él se realiza un análisis pormenorizado del concepto de ApS, recurriendo al ámbito internacional y al nacional, espigando las más destacadas contribuciones, y un estimable esfuerzo de identificación de los aspectos comunes de todas las definiciones más difundidas: aprendizaje, servicio, proyecto, participación activa y reflexión. En este capítulo se analizan latamente tres ámbitos principales: la institución escolar, la Administración local, y las entidades sociales que vienen a constituir el denominado “tercer sector” (organizaciones sin ánimo de lucro, frecuentemente de titularidad privada, con personalidad jurídica y registradas públicamente).

Tomando a la universidad como eje de su desarrollo, el segundo capítulo constituye una revisión histórica del ApS. Aunque sus orígenes se remontan a inicios del siglo XX, realmente su denominación es reciente, adquiriendo su impulso en el último tercio del pasado siglo, principalmente en los Estados Unidos, introduciéndose más claramente en Europa en la década final del último siglo y, en nuestro país, de modo más claro, desde los inicios de esta nueva centuria. Desde su proverbial lógica de la experimentación, sintetizada en el modelo pedagógico del *learning by doing*, puede considerarse a John Dewey su más claro precursor. Su sombra alargada se ha proyectado en iniciativas institucionales, estudios y propuestas pedagógicas, así como en normativas de distinto género.

Desde esa tradición, el ApS, generado en Estados Unidos se ha propagado prácticamente por toda América, con matices diferenciales según niveles educativos. Más tarde también se ha difundido por toda Europa, algunos países asiáticos, Australia y Sudáfrica. Especial mención merecen las últimas páginas, donde se hace un recorrido por los inicios, desarrollo y estado actual del ApS en nuestro país.

La relación entre ApS y educación superior se desarrolla en el tercer capítulo, poniéndose de relieve el papel fundamental de las universidades en la (re)construcción de la sociedad civil, próxima y global. Desde el convencimiento de que la universidad no puede restringirse a sus clásicas dimensiones docente e investigadora, sino abrirse a la búsqueda de fórmulas exitosas para su implicación cívica y ética, los autores muestran profusamente las distintas caras del valor actual y proyectivo de la responsabilidad social universitaria, para la cual el ApS puede ser un instrumento muy válido. Como vía de mejora de la compleja relación entre teoría y práctica, esta nueva metodología resulta pertinente si somos capaces de afrontar el reto de la calidad. No basta con propuestas episódicas, ni con postulaciones aisladas, ni con programas fugaces, la implementación del ApS exige una implicación institucional efectiva, para la que encontramos claros elementos de acción en esta obra. Con un excelente dominio del estado del arte, reforzado desde la investigación

realizada por los propios autores, descubrimos a través de sus páginas no solo cuál es el punto de partida, sino que columbramos nuevos horizontes en las formulaciones teóricas y en las prácticas formativas de los nuevos contextos universitarios.

Así, en el cuarto y último capítulo, se desarrolla una propuesta concreta para la consolidación del ApS en el Sistema Universitario de Galicia, perfectamente exportable a otros lugares. Esta insiste en la relevancia de su difusión y conocimiento, en su seguimiento y evaluación, así como en la constitución de un organismo interuniversitario para su promoción y refuerzo. Conscientes de que el éxito depende de la calidad de lo realizado, los autores dedican suficientes páginas a subrayar la importancia de la evaluación en estas dinámicas innovadoras. De ahí que las palabras finales se dediquen a la *reflexión* como punto de encuentro entre los dos elementos del ApS. El reto no es fácil: ofrecer servicio de calidad y aprendizaje de calidad. Si se alcanza, se habrá recorrido un trecho, que ayudará enormemente a la consolidación del ApS, desde la sinergia docente e investigadora. Un modo, no único, de desvelar que, a la postre, la universidad no es que tenga una misión cívica, sino que es “civilidad en sí misma” (p. 7). A lo largo de las páginas de esta interesante obra, nos lo hacen recordar, sin solución de continuidad, sus autores.

Antonio Bernal Guerrero
Universidad de Sevilla

CANTÓN MAYO, I., HIDALGO GONZÁLEZ, S., Y GONZÁLEZ GARCÍA, C. (2016). *Las escuelas de la comarca de La Cepeda*. León: Librería Universitaria de León, 303 pp.

A lo largo de la historia la construcción de los edificios ha dependido de la función de los espacios destinados a organizar la enseñanza. Un espacio que, además de socializar y educar, está correlacionado con la educación que en él se imparte teniendo tanta o más importancia que la enseñanza.

Bajo este prisma nace *Las escuelas de la comarca de la Cepeda*, obra coordinada por la doctora Isabel Cantón Mayo, catedrática de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de León, experta en temas relacionados con la didáctica, la organización, la calidad y el liderazgo, entre otros; en la que se reflejan cuestiones referentes a las escuelas en la España rural. Concretamente a la escuela primaria en la provincia de León y en la Comarca de la Cepeda, a los recursos escolares, a los maestros y maestras y a los edificios escolares.

Se presenta un estudio, a través de una metodología mixta etnográfica y descriptivo-explicativa, que recupera y documenta los edificios escolares en 46 localidades y cinco ayuntamientos de la comarca de la Cepeda a través de las visitas a las escuela, que en la actualidad se conservan, de la revisión de la documentación existente tanto en el Archivo Histórico Provincial de León, como en la Dirección Provincial de Educación y del Boletín Oficial del Estado.

Como bien dice la doctora Isabel Cantón Mayo, un estudio que “supone un gran avance en la recuperación del patrimonio material e

inmaterial de la escuela que está en grave peligro de desaparición” (p. 9), en el que se presenta, a través de 19 apartados, los contenidos organizados de forma sencilla y práctica para facilitar al lector la comprensión de los aspectos básicos relacionados con los edificios escolares.

En los primeros apartados, tras reflejar la realidad de las escuelas en la España rural, concretamente de la escuela primaria pública, y plasmar las diferentes leyes educativas que han guiado los pasos de la educación hasta nuestros días, se recoge la legislación bajo la que se han regulado los aspectos relativos a la construcción de los edificios escolares, como su emplazamiento o extensión, entre otros.

A partir de ello, las autoras recogen cómo era la realidad de las escuelas primarias en la provincia de León, partiendo de los primeros datos obtenidos en el Plan de Escuelas de la Diputación Provincial de 1821, en el que se recogía que independientemente del número de habitantes de los pueblos todos deberían tener una escuela de primeras letras “hito que se conseguía entre los años 1960 y 1970” (p. 37).

Por último, tras plasmar cómo era la realidad tanto de la enseñanza como de los edificios escolares, los recursos, así como de la situación de los maestros y maestras que ejercían su profesión en la comarca de la Cepeda, nos adentramos en las escuelas de esta comarca, pertenecientes a cinco ayuntamientos, que las autoras han clasificado metafóricamente en tres categorías diferentes, según el año de su construcción.

Una primera categoría referida a *las escuelas pastoriles*, en la que se encuentran las escuelas construidas entre los años 1880 y 1920, y en la que los niños eran acogidos “de forma similar al redil del ganado”, al contar tan solo con un aula y un patio. Son escuelas que solo contaban con paredes y techos, sin calefacción y con mala ventilación.

Otra categoría son *las escuelas campesinas o agrícolas*, construidas entre los años 1920 y 1960, en las que los espacios edificados son más amplios y cuentan con la casa del maestro, la leñera y los aseos. Cuentan con estructuras más resistentes y en las que ya se tiene en cuenta la importancia de la higiene y de la ventilación.

Y, por último, las *escuelas monásticas*, construidas entre los años 1960 y 1990, que a diferencia de las anteriores ya cuentan con bibliotecas, con vestíbulo, etc. Son escuelas que cuentan con dos alturas y con una edificación más consistente.

En síntesis, es un libro de lectura muy recomendable sobre todo a los profesionales de la educación, ya que como insiste la coordinadora de este libro a través de su lectura podremos conocer y, por lo tanto, valorar la riqueza patrimonial de las escuelas rurales, evitando que queden en el olvido o en la destrucción.

Ruth Cañón Rodríguez
Universidad de León

TOURIÑÁN, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Belloy Martínez, 1012 pp.

Hay profesores de universidad que escriben bien. Hay profesores de universidad que escriben de forma extraordinaria, con conocimiento y con emoción. Hay profesores de universidad que escriben muy bien, con conocimiento y emoción, y contactan inmediatamente con la persona y con la inteligencia del lector. El profesor de universidad, José Manuel Touriñán cumple los tres requisitos señalados anteriormente.

Los lectores conocen a J. M. Touriñán por sus libros y artículos fascinantes en el campo de la pedagogía. En este libro aplica su perspicacia y su humanismo al escrutinio de la pedagogía general. Acomete un ejercicio de introspección que nos permite descubrir una peripecia

vital intensa en un sistema dinámico y complejo como es la educación.

El libro *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención* pretende afrontar la respuesta que todos nos hemos hecho de un modo o de otro sobre cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Todos nos hemos enfrentado a esta pregunta, no solo por mejorar nuestro modo de conocer la educación, sino también porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos. El autor tiene argumentos suficientes para afrontar la respuesta a esa pregunta desde la perspectiva de la

actividad y del significado de educación y desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención, que es lo que corresponde a la pedagogía general y que resulta ser el título principal del libro.

La respuesta es larga. La da en 1.012 páginas, con 114 cuadros y más de 1.000 —exactamente 1.093— documentos de bibliografía consultada y citada. Me parece que todo esto ha sido posible por su capacidad, entrega y perseverancia, argumentos suficientemente demostrados a lo largo de su vida académica. Y cómo no, porque ha puesto en práctica lo que explicamos en las bases metodológicas de la investigación educativa. Me refiero a no pretender hacerse con la mayor cantidad de documentación importante sino prescindir de la mayor cantidad de documentación no importante. De esta, evita enfoques distorsionados y poco coherentes, provocados por una carencia de orden, de modelo y de método y, por ello, ofrecen una reflexión sobre la nada teórica educativa. De la documentación importante ha retratado de la forma más precisa, transparente y fácil de manejar posible a los autores y a las obras que merecen confianza por su exactitud, objetivos y competencia.

El contenido del libro está ordenado de forma eficiente, útil y eficaz en 11 capítulos. El primero está dedicado al fundamento de la definición, pues es cuestión de principio saber de qué se habla, cuando se dice que queremos definir algo, en nuestro caso, la educación, que no es cuidar, ni convivir, ni comunicar, ni enseñar, aunque todas estas cosas y muchas otras son instrumento de

la educación. Atendiendo a los avances de las investigaciones pedagógicas actuales, es posible y conveniente hablar del significado de la educación desde otras perspectivas que van más allá de la etimología y de la concepción antinómica de la educación. Los nuevos paradigmas apuntan a la complejidad objetual de la educación, para entender las posibilidades de la definición y del análisis del significado, atendiendo a los criterios de definición extraídos del uso común del término, de finalidad vinculada a las actividades que se realizan y de la búsqueda de rasgos que cualifican y determinan el significado real del término educación.

Los ocho capítulos que median entre el primero y el décimo están dedicados a estudiar y comprender los elementos estructurales de la intervención: conocimiento de la educación y mentalidad pedagógica cuyo objetivo es analizar las aportaciones que nos ayudan a comprender el papel de la metodología en la construcción del conocimiento de la educación; función pedagógica: centrándonos en la defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación para que este conocimiento especializado se tenga en cuenta al establecer la competencia profesional de los especialistas en funciones pedagógicas.

Continúa la oferta de conocimientos en el capítulo cuatro sobre la profesionalización y formación para la intervención pedagógica, la imagen social de la pedagogía y la profesión educativa. La relación educativa determinada por el carácter de la educación es el capítulo

quinto. El educador debe adquirir la mirada pedagógica especializada, bajo la idea de círculo visual propio que él construye desde la pedagogía, es decir, el educador debe construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo. En el capítulo sexto se interesa el autor por los agentes de la educación desde varias perspectivas o ejes. En el capítulo séptimo habla de los procesos. El proceso es el paso de un estado a otro. Y todo lo que hacemos en la intervención pedagógica es actuar para conseguir que el agente educando pase de un estado actual a otro posterior cuyo resultado es el logro de conocimientos, destrezas, actitudes, y hábitos fundamentales que cumplen los criterios de definición de educación. En los capítulos ocho, nueve y diez se describen el producto en la educación, medios y finalidades, significado y principios para la construcción de ámbitos de educación. Cada uno de estos elementos es elaborado con precisión y dinamismo, de donde nacen principios de intervención y se articulan como componentes de mentalidad pedagógica y de acción educativa.

El capítulo final recopila reflexiones que permiten entender, compartir, discutir y aconsejar sobre la pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional.

Estamos convencidos de que la publicación de los materiales elaborados para este libro arrojará nueva luz para seguir desarrollando la pedagogía general. Del mismo modo, somos absolutamente conscientes, y creemos poder demostrarlo, que el nivel de coherencia, justificación y desarrollo de los contenidos nos permite valorarlos entre los más significativos del panorama educativo y pedagógico actuales en el siglo XXI.

Agradecemos el tiempo dedicado a su lectura. He pasado unas jornadas de lectura muy gratas y deseamos generar la necesaria reflexión, con conocimiento y con emoción, requerida por un elemento tan importante en el campo de la pedagogía actual.

El libro tiene voz que empodera a cualquiera que lo escuche.

Rafael Sáez Alonso
Universidad Complutense
de Madrid

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J., VIANA ORTA, M. I., Y VILLARROEL, C. B. (2015). *La UNESCO. Educación en todos los sentidos*. Valencia: Tirant Humanidades, 180 pp.

Nos encontramos ante un libro que plantea un sugerente tema, a saber, el de las estrategias educativas entendidas por una organización internacional de larga trayectoria dentro del ámbito socioeducativo: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El libro se encuentra estructurado en tres grandes núcleos de contenido que de manera gradual nos presentan la estructura organizativa de la UNESCO, la importancia de la educación como derecho de toda persona y, finalmente, las acciones y prioridades educativas de esta institución.

En el primero de los capítulos se repasa el origen de la UNESCO, se clarifican sus líneas de intervención y planes estratégicos, así como su organigrama. Sin duda alguna, el uso de la metáfora del viaje resulta sugerente para ir avanzando en todo este entramado institucional. En estas páginas dedicadas a su acta constitutiva quedan patentes sus propósitos, sus miembros, el funcionamiento de sus órganos, así como las relaciones de esta organización con otros organismos intergubernamentales especializados. El fomento del conocimiento y su difusión aparecen junto con el impulso de la educación popular y la cultura, como los ejes en torno a los que girarán sus intervenciones. No menos interesante resulta el repaso que se realiza a la diferente documentación emanada de esta organización internacional y la aproximación realizada a conceptos clave para mejorar el estado de la educación a nivel mundial. Salen a relucir en este momento grandes retos como la alfabetización, la educación de adultos, la educación permanente o la democratización en educación. A través de sus documentos oficiales pero también de sus publicaciones e informes de expertos, la UNESCO ha sabido poner en primera línea, visibilizar, muchas de las necesidades educativas contemporáneas.

En el segundo de los capítulos, aquel que presenta una naturaleza más propiamente pedagógica, se plantea el estado de la educación en el siglo XXI. Partiendo de una conceptualización etimológica del origen del término educación, se contextualiza dicho proceso en el

marco de los derechos humanos. En efecto, el panorama educativo se encuentra ahora mismo amenazado por numerosas problemáticas que nos hacen olvidar en ocasiones que la educación no es algo accesorio sino más bien todo lo contrario: un derecho humano del que pueden arrancar nuevas libertades para la persona y que debe estar centrado en el educando, en su corazón y no solo en su mente. Se plantea en este momento el nuevo concepto de educación que no puede ser reducido exclusivamente a la escolarización, sino que adopta una perspectiva mucho más amplia donde cualquier persona y la propia comunidad pueden asumir un rol educativo. La responsabilidad es pues colectiva, un compromiso social. Salen a relucir en el texto las notables diferencias entre los países del Norte y del Sur: mientras unos pueden dedicar sus esfuerzos a la cuestión de la calidad —sin duda alguna relevante— otros deben preocuparse aún por la cuestión de la cantidad, de todos esos menores con nombre y rostro que aún no se encuentran dentro de las aulas y de todos esos adultos que no saben leer ni escribir porque nunca han tenido la oportunidad de ir a la escuela. La incertidumbre social, política, económica de valores de nuestra sociedad no puede ni debe ser una excusa para no afrontar de manera inmediata estos retos. La iniciativa emanada a partir del Foro Internacional de Dakar en el año 2000 va sentando las distintas escalas que deben realizarse en este recorrido. El planteamiento que se desprende de estas páginas revela el profundo conocimiento de las autoras del mismo respecto a los

enfoques de educación para el desarrollo: no se trata simplemente de dar, de trasladar recursos de países occidentales a aquellos que menos poseen, sino que constituye algo mucho más complejo, insta a la necesidad de cambiar el modo de vida de los primeros, concienciar, conseguir que la propia sociedad civil demande de sus autoridades un compromiso claro dentro de este ámbito y actuar con coherencia de acuerdo a estos nuevos principios.

Finalmente, y después de haber realizado todo este exhaustivo recorrido, se realiza una incursión en la política y políticas educativas de la UNESCO, sus objetivos estratégicos e instrumentos normativos. Puede encontrarse en este momento una interesante recopilación de algunos de los ejes prioritarios a los que se ha venido haciendo alusión en las páginas precedentes. No se

descuidan en este caso las etapas educativas no obligatorias, la necesidad de mejorar la formación de los docentes como un pilar básico para la creación de sistemas educativos más eficaces, la problemática asociada a la brecha de género o la relevancia que adquiere el concepto de educación inclusiva. El marco general de referencia para todo ello es la idea de una educación integral que da preferencia a las urgencias educativas, pero que no olvida que esta constituye un proceso a lo largo de toda la vida, que es capaz de enriquecer no solo al individuo que la recibe sino además a todo su entorno. Queda pues clarificada la importante misión desarrollada por la UNESCO y se concluye indicando que “si la UNESCO no se existiera... habría que inventarla”.

Carmen María Fernández García
Universidad de Oviedo

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 IMRyD¹ (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:

¹ 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 Tesoro 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.

- ◆ DIFERENCIAS DE GÉNERO EN ACTITUDES E INTERESES LECTORES: UNA INVESTIGACIÓN CON ALUMNOS ESPAÑOLES DE PRIMARIA / *GENDER DIFFERENCES IN REGARDS TO READING ATTITUDES AND INTERESTS: A RESEARCH BASED ON SPANISH PRIMARY SCHOOL PUPILS*
Teresa Artola González, Santiago Sastre Llorente y Jorge Barraca Mairal
- ◆ VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS INFORMACIONALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA / *PSYCHOMETRIC VALIDATION OF AN INFORMATION LITERACY ASSESSMENT TOOL IN SECONDARY EDUCATION*
Marcos Bielba Calvo, Fernando Martínez Abad y M^a José Rodríguez Conde
- ◆ EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN MUSEOS: UNA NUEVA PERSPECTIVA / *EVALUATING EDUCATIONAL PROGRAMS IN MUSEUMS: A NEW PERSPECTIVE*
Roser Calaf Masachs, José Luis San Fabián Maroto y Sué Gutiérrez Berciano
- ◆ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL PROFESORADO EUROPEO: GÉNERO Y ETAPA EDUCATIVA / *EUROPEAN TEACHERS' LEARNING STRATEGIES: GENDER AND TEACHING LEVELS*
Miren Fernández-de-Álava y Carla Quesada-Pallarès
- ◆ ANÁLISIS TEMÁTICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOPORTADA POR GROUNDED THEORY / *THEMATIC ANALYSIS OF EDUCATIONAL RESEARCH SUPPORTED ON GROUNDED THEORY*
Calixto Gutiérrez-Braojos, Ana Martín-Romera, Honorio Salmerón-Pérez, Antoni Casasempere y Antonio Fernández-Cano
- ◆ PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA EVALUACIÓN / *UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF THEIR ASSESSMENT*
José Francisco Lukas Mujika, Karlos Santiago Etxeberria, Luis Lizasoain Hernández y Juan Etxeberria Murgiondo
- ◆ DÉFICITS EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON FAMILIAS DE ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN / *DEFICIENCIES IN SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION WITH FAMILIES OF ADOLESCENTS IN RISK OF EXCLUSION*
Miguel Melendro Estefanía, Ángel de-Juanas Oliva y Ana Eva Rodríguez Bravo
- ◆ QUALITY OF LIFE, ADOLESCENCE AND INCLUSIVE SCHOOLS: COMPARING REGULAR AND SPECIAL NEEDS STUDENTS / *CALIDAD DE VIDA, ADOLESCENCIA Y ESCUELAS INCLUSIVAS: COMPARACIÓN ENTRE ALUMNADO REGULAR Y CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES*
Jesús Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente y Leandro S. Almeida
- ◆ PARENTING SENSE OF COMPETENCE IN AT PSYCHOSOCIAL RISK FAMILIES AND CHILD WELL-BEING / *COMPETENCIAS PARENTALES PERCIBIDAS DE LAS FAMILIAS EN RIESGO PSICOSOCIAL Y BIENESTAR INFANTIL*
Cristina Nunes y Lara Ayala-Nunes
- ◆ LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA: VARIABLES PREDICTIVAS / *PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION PUPILS' PERCEPTIONS OF THEIR DIGITAL COMPETENCE*
Juan de Pablos-Pons, Pilar Colás-Bravo, Jesús Conde-Jiménez y Salvador Reyes-de Cózar

Indexed in
SCOPUS



B

Bordón, desde 1949

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